ORG.
Ivana **LIMA**
Mabel **PETRUCCI**



REFLEXÕES PEDAGÓGICAS

Soluções para a Mata Norte de Pernambuco

ISBN 978-65-994375-2-6

Editora Oiticica



REFLEXÕES PEDAGÓGICAS

Soluções para a Mata Norte de Pernambuco

Org.
Ivana LIMA
Mabel PETRUCCI

Editora Oiticica
2021



Organizadoras: Ivana Maria Medeiros de **LIMA**
Mabel Ribeiro **PETRUCCI**

Autores: Ana Celia da Silva **JANUÁRIO**
Danielle de Vasconcelos Barbosa **SANTANA**
João Ferreira da **SILVA NETO**
Joicy Kelli Gomes da **SILVA**
Josete Maria da **SILVA**
Josineide do Nascimento Silva **ANDRADE**
Vanessa Virgínia Aquilino da **SILVA**

Edição,
Projeto Gráfico: Heitor Augusto de Farias Oliveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L732r
Lima, Ivana Maria Medeiros de.
Reflexões pedagógicas: soluções para a Mata Norte de Pernambuco / Ivana Maria Medeiros de Lima, Mabel Ribeiro Petrucci, organizadoras. – João Pessoa: Oiticica, 2021

188p.
ISBN 978-65-994375-2-6

1. Educação 2. Pratica pedagógica 3. Cultura digital 4. Professor
I. Petrucci, Mabel Ribeiro. II. Título

CDU 37(81)

Catalogação na Publicação: Maria Rozana Rodrigues Soares da Silva CRB 15/786

Copyright © Editora Oiticica, alguns direitos reservados.
Copyright do texto © 2021 os autores.
Copyright da edição © 2021 Editora Oiticica.



Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercialSemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <https://creativecommons.org/licenses/>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pela autora para esta obra. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade dos autores e organizadores.

contato@editoraoiticica.com.br | www.editoraoiticica.com.br
João Pessoa, PB

Editora Oiticica



CONSELHO EDITORIAL

Ana Karine Farias da Trindade Coelho Pereira (UFPB)
Danielle Fernandes Rodrigues (UFPB)
Hieny Quezzia de Oliveira Bezerra (FCU)
José Moacir Soares da Costa Filho (IFPB)
José Nikácio Junior Lopes Vieira (UFPB)
Julyana de Lira Fernandes Gentle (FCU)
Larissa Jacheta Riberti (UFRN)
Luiz Gonzaga Firmino Junior (UFRN)
Mayara de Fátima Martins de Souza (PUC/SP)
Sandra Cristina Morais de Souza (UFF)
Wendel Alves Sales Macedo (UFPB)



PREFÁCIO

A globalização e a ascendência das novas tecnologias da informação e comunicação colocaram desafios diversos ao século em curso. Todas as formas de trabalho sofreram, em algum ponto da escala, impacto sobre a automatização e inteligência nas ferramentas, processos ou metodologias de trabalho.

Em um contexto presente, da segunda década do século XXI, o que se impõem, é que não apenas as ferramentas informacionais permeiam a nossa vida e trabalho, mas também a própria estrutura cultural reflete as modificações de forma rápida e profunda. Segue-se, neste contexto, a construção do termo cultura digital.

Envolve-se na estrutura de uma cultura digital, a percepção de um grupo de indivíduos, que nascem em uma explosão de informações, aplicativos, internet, entre diversos outros recursos, vinculados as tecnologias vivenciadas no presente século. Os nativos digitais, exigem dos pesquisadores da educação, novas formas de ensinar, para que o aprendizado seja completo e universal, acessível a todos, mesmo que se mantenham vivos os desafios sociais impostos diariamente.

O papel do professor assume relevância fundamental no contexto deste século. Tal qual os cientistas sociais baseados na filosofia, na antropologia, na sociologia, que buscam explicar o movimento da sociedade com a ascendência da tecnologia, também o professor, assemelha-se em desafios, na busca por formas eficientes e efetivas de ensinar.

Questiona-se, portanto, esta forma de ensinar. Uma vez que o papel do ensino evolui, diante das possibilidades, em uma vivência rotineira, no contato social, dentro da escola, e na construção diária do saber. O professor



assume, mais uma vez, o papel diferenciado, no qual o ensino torna-se uma reflexão construída em sala de aula, tornando-o mediador do saber.

O aprendizado constante é parte fundamental de qualquer profissão. Exige-se atualização em relação as ferramentas, as técnicas, as metodologias. E por maior destreza, a sociedade busca os centros especializados. Seja para receber formação, produtos ou serviços.

Revela-se, no que se segue, que o papel do professor exige adaptação regular, corrigindo o equívoco do saber dar aula. Assim, como em todas as profissões é necessário o aprendizado regular, também se faz necessário revisar as metodologias de ensino do professor. Afinal, o público da sala de aula não é o mesmo de duas décadas atrás.

O contexto desafiador do professor, é de fato, preparar indivíduos para profissões que ainda não existem, desenvolver habilidades que ainda não são requeridas, e fomentar a resolução de problemas que ainda não foram criados.

Por outro lado, a sociedade brasileira, ainda coloca o educador em contato com seus desafios históricos. Destarte, ao planejar e se preparar para o futuro, educando no presente para desafios ainda inexistentes, nos vinculamos a também tentar romper problemas do passado, que também deveriam inexistir. Inexistir não por sua relevância indiscutível, mas por uma necessidade de crescermos como sociedade e nação.

Com humildade, o professor compreende, que ainda necessitamos desenvolver melhores formas de trabalho que envolvam a adaptação das minorias no ambiente educacional, seja em sua infraestrutura, seja em seu corpo de educadores. Sem críticas, necessitamos pensar, com urgência, na forma de sociedade, que incluí naturalmente, e que ao respeitar as diferenças, se coloca com mais representatividade em todas as suas instâncias. Perspectiva fundamental, também deste século.



Perceba, o quanto esta obra se coloca nos desafios atuais. No qual, busca soluções para romper com questões do passado, e assim poder continuar seu fluxo natural de vivência e construção do futuro. Verifique, que este recorte projeta um grupo de profissionais educadores sensíveis as questões regionais e suas realidades locais.

A educação neste contexto, recebe as influências do geral que impactam diretamente no particular, entretanto com a barreira formada pelos dilemas sociais brasileiros impedindo um avanço equitativo entre as regiões.

Neste quadro de disparidades regionais, por vezes reverso, que um grupo de educadores, prezando por uma reflexão sobre o saber e práticas pedagógicas, apresentam seus trabalhos no formato desta obra, analisando problemas locais em busca por soluções que permitam o movimento global atingir plenamente suas realidades.

A obra, organizada pela professora Ivana Lima, reuniu trabalhos de conclusão do curso de especialização em Gestão Escolar promovido pela Faculdade de Ciências de Timbaúba. No qual, os alunos-pesquisadores dedicaram-se a formulação e proposição de soluções para problemas presentes em suas realidades interioranas, da Região da Mata Norte, no estado de Pernambuco.

O curso de especialização em Gestão Escolar, buscou dotar os profissionais da educação em soluções inovadoras, em áreas diversas, centradas na contextualização das questões locais e regionais. Compreendendo, portanto, a limitação de acesso as ferramentas de tecnologias da informação e comunicação, entre outros recursos que vinculam ao pensamento de uma formação ampla e completa para realidade que se impõem no hoje e no futuro próximo.



Mas, desenvolveu também no conjunto de autores, um pensar crítico, em questões ainda presentes, e que se fazem parte do contexto histórico dos dilemas sociais brasileiros. Assim, propondo esta obra como um passo necessário e fundamental para alcançar o desenvolvimento da região. É sabido, que a educação é área fundamental para a construção de sociedades mais justas, inclusivas, e economicamente fortes. Portanto, pensar sobre a gestão escolar, em seus diversos níveis, bem como em suas inovações, são elementos presentes nesta obra, que propiciam a reflexão do leitor sobre questões diversas selecionadas a temática.

No cenário proposto pela obra, o papel do professor passa por uma reflexão no qual destaca-se pela humanização na/da relação ensino-aprendizagem. A afetividade é inserida em um contexto positivo, destacando-se como sentimento chave para um desenvolvimento pleno do aluno, no qual o desenvolvimento é posto como resultado positivo.

O desafio cultural, em um país multiculturalista, que ao mesmo tempo se constrói a partir de uma identidade, como dito por Darcy Ribeiro, como brasilidade, pauta nas diversas matrizes, é outro tema tratado nesta rica obra. São elucidadas respostas no teor do desafio em desenvolver o conteúdo que seja representativo a diversidade cultural no ambiente escolar. Ao mesmo ponto, em que se destaca a importância deste movimento que favorece a consolidação deste sentimento de brasilidade.

Em contexto de diversidade, pensar sobre a inclusão de minorias sociais em caráter pleno na escola é parte desta obra. A reflexão sobre os desafios histórico do ingresso social de pessoas surdas é parte integrante da agenda deste século. Propondo, inclusive uma releitura com soluções inovadoras sobre a aplicação real do bilinguismo como elemento de inserção positiva da pessoa surda no processo de desenvolvimento individual e social.



O desenvolvimento infantil, inserido no debate através de uma prática milenar, aprimorada como técnica de ensino, dito a contação de história, é promovida como elemento indispensável. A fantasia, a imaginação, o sentimento de representatividade, e o desenvolvimento do vocabulário, são alguns dos elementos presentes no destaque deste tema.

Sugerindo-se uma escola com um processo de gestão democrático, alinhando-se a sua realidade, através das suas forças e fraquezas regionais, mas em busca de superação dos desafios. Sabendo-se que a implantação da gestão democrática, exige, por consequência, de espaços pedagógicos democráticos, capacitação e novas significações, que promovam o exercício pedagógico de forma participativa e colaborativa.

Como consequência, o leitor poderá encontrar nesta obra sugestões e questionamentos sobre os desafios contemporâneos, no qual buscar preencher lacunas e provocar reflexões sobre a educação e a gestão escolar. Uma obra de excelência, que revela a realidade local e regional, desafios e perspectivas, e que demonstra sensibilidade as questões históricas, a prática de ensino, ao papel do professor, e a uma gestão democrática. Temas recentes, alinhados com as grandes questões que se apresentam em um século desafiador para o educador.

Messias Rafael Batista



AS ORGANIZADORAS



IVANA MARIA MEDEIROS DE **LIMA**

Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2005), Especialista em Supervisão e Orientação Educacional (2002) e em Educação Básica (2003) pela Universidade Federal da Paraíba. Graduada em Pedagoria (1997) e Biblioteconomia (2008) pela Universidade Federal da Paraíba.



MABEL RIBEIRO **PETRUCCI**

Mabel Ribeiro Petrucci é Pedagoga, Mestre em Educação na linha de pesquisa Estudos Culturais, através do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba e Doutoranda em Sociologia na Universidade do Minho - Portugal. Possui experiência em Educação, com ênfase em processos educativos mediados pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, Estudos Culturais e Educação, Formação de Professores, Pesquisa e Metodologia Científica. É membro integrante do Grupo de Pesquisa "Mediação Pedagógica", cadastrado no CNPq. Atualmente é Coordenadora do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências de Timbauba - PE; Orientadora Educacional da Prefeitura Municipal de João Pessoa; Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Mediação Pedagógica e Tecnologias Educacionais da Universidade Estadual do Piauí; Presidente do Núcleo Docente Estruturante da Faculdade de Ciências de Timbaúba.



OS AUTORES

Ana Celia da Silva JANUARIO

Pedagoga e especialista em Gestão Escolar, pela Faculdade de Ciências de Timbaúba (FACET), funcionária da empresa "Grupo Varejão", onde exerce a função de Auxiliar Administrativo, desde 2004.

Danielle de Vasconcelos Barbosa SANTANA

Licenciada em Pedagogia e especialista em Gestão Escolar, pela Faculdade de Ciências de Timbaúba (FACET), professora da rede privada de ensino da cidade de Timbaúba-PE, por 5 anos ,professora da rede municipal de ensino entre o ano de 2017 e professora da Obra Social Santa Maria- OS-SAM, entre 2019 e 2020.

João Ferreira da SILVA NETO

Pedagogo e especialista em Gestão Escolar, pela Faculdade de Ciências de Timbaúba (FACET), professor da rede municipal de ensino da cidade de Timbaúba-PE, intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais) e estudante do curso de Libras pelo IPEDS (Instituto Pernambucano Educacional da Diversidade Surda). Professor voluntário do projeto de Libras voltado para o 2º ano do ensino fundamental - anos iniciais, entre 2018 e 2019.

Joicy Kelli Gomes da SILVA.

Pedagoga e especialista em Gestão Escolar, pela Faculdade de Ciências de Timbaúba (FACET). Atuou como professora na rede privada de ensino na cidade de Ferreiros-PE entre 2015 e 2020. Atualmente exerce o cargo de



professora da educação infantil na rede privada de ensino na cidade de Timabaúba, PE.

Josete Maria da SILVA

Pedagoga pela UPE – Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte (2017), Especialista em Gestão Escolar, pela Faculdade de Ciências de Timbaúba (FACET, 2020). Participou do Subprojeto de Pedagogia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), entre os anos de 2015 a 2017. Professora atuante da rede privada de ensino.

Josineide do Nascimento Silva ANDRADE

Desde criança tinha o sonho de trabalhar com Educação. No ano de 2003 concluí o curso Normal Médio e logo ingressei na Licenciatura em Pedagogia. Pós-graduada em Neuropsicopedagogia e em Gestão Escolar, Capacitação em Libras e em Supervisão Escolar. Tenho experiência com educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos.

Vanessa Virgínia Aquilino Da SILVA

Graduada em Biologia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA) e especialista em Gestão Escolar pela faculdade de Ciências de Timbaúba (FACET). Professora do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e de alfabetização na ESCOLA CIES Dr. Fernando Andrade de Queiroz (1999-2000), professora da rede privada de ensino (2001-2004) e vice diretora das escolas Elvira de Albuquerque Maranhão (2012-2013) e Escola Creche Emília Cavalcanti de Morais Nega (2014-2015). Leciona na rede municipal de ensino na cidade de Timbaúba há 16 anos. Atualmente é gestora da Escola Creche Emília Cavalcanti de Morais Neta.



SUMÁRIO



AFETIVIDADE: O PAPEL DO PROFESSOR NA RELAÇÃO DO ENSINO

Ana Celia da Silva Januario

O artigo apresentado relaciona a afetividade como peça chave para o desenvolvimento do aluno em sala de aula, sendo o professor a fonte de ligação entre esses processos. Neste contexto, tem como objetivo descrever o conceito da afetividade, demostrando a sua relevância na relação escolar. Desse modo, apresentar como a afetividade influência no processo de ensino e aprendizagem e diante desse movimento da troca de conhecimento, a relação do professor com o aluno. Para construção deste artigo, utilizou-se como metodologia a bibliográfica, sendo pautado o referencial teórico nos estudos de autores que relatam sobre o referido tema. Diante da exploração de dados das obras, segundo os autores não existe progresso cognitivo sem afeto, mostrando que o mesmo se torna essencial para estabelecer um vínculo de confiança, respeito e carinho do professor com o aluno no ambiente escolar. Portanto, a escola colabora de forma direta no desenvolvimento de valores e relações do ser humano, preparando-o para viver na sociedade.

Palavras – chave: Aprendizagem. Afetividade. Relação professor e aluno**.**



INTRODUÇÃO

A afetividade está presente na vida do ser humano desde o seu nascimento. Sendo assim, está na família e consequentemente no ambiente escolar, pois envolve todo um contexto no que diz respeito ao relacionamento com as pessoas.

A relação entre professor e aluno é um tema discutido há muito tempo por vários autores, em que defendem a afetividade como ferramenta na construção do cognitivo do aluno e na formação de valores, que serão exercidos na sociedade. Diante desses estudos, pode-se afirmar nitidamente a influência que a afetividade apresenta nesses ambientes e, principalmente, como uma relação prazerosa entre o professor e o aluno auxilia nesse processo de construção.

O afeto está diretamente ligado em todas as atitudes do ser humano, partindo dos relacionamentos que o mesmo terá com as pessoas que convivem no seu meio social, e também na escola. E, nessa ligação o professor é visto como elo, para que a prática pedagógica, juntamente com o afeto, faça com que a aprendizagem se torne significante e prazerosa na vida do aluno.

Dessa forma, o professor aparece como exemplo, visto que suas atitudes podem influenciar de forma positiva ou negativa na vida do aluno. Diante desse foco que é dado ao professor, mostra-se fundamental que o mesmo possa entender as necessidades de seus alunos, fazendo a ligação de sua prática pedagógica com a realidade vivida por eles fora da escola.



Partindo dessa reflexão, o presente artigo tem como tema a afetividade. Nesse sentido, foi desenvolvida a seguinte problemática: qual a importância da afetividade na relação entre professor e aluno? Diante dessa problemática, o estudo desse artigo tem como objetivo geral relacionar a afetividade como elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem na convivência escolar. Sendo divididos em três capítulos, no qual o primeiro descreve ao conceito de afetividade e sua relevância na relação escolar, o segundo vem apresentar a afetividade no processo de ensinar e aprender e o terceiro a influência da afetividade na relação.

Para construção desse trabalho foi realizada uma pesquisa exploratória, de caráter descritivo, dentro de uma abordagem metodológica qualitativa. A técnica de pesquisa é a bibliográfica. Assim, Lakatos (1992, p.43) afirma que a pesquisa bibliográfica "significa muito mais que apenas procurar a verdade: é encontrar respostas para questões propostas, utilizando métodos científicos". Sendo assim, esse tipo de pesquisa vem para dar suporte as questões que serão expostas no decorrer do trabalho apresentado.

A AFETIVIDADE E SUA RELEVÂNCIA NA RELAÇÃO ESCOLAR

De acordo com Ferreira (1975), no dicionário Aurélio, conceitua-se afetividade como:

> Qualidade ou caráter de afetivo e conjunto de fenômenos psíquicos, que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e



> paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza (FERREIRA, 1975, p.44).

Sob esta visão, a afetividade é formada por vários tipos de sentimentos que são desenvolvidos pelos seres humanos a partir de suas vivências, como o amor, o ódio, o medo, entre outros. Segundo Antunes (2000, p.5), "como o ser nasce extremamente imaturo, sua sobrevivência requer a necessidade do outro, e essa necessidade se traduz em amor".

De acordo com Wallon (1995):

> A afetividade é um domínio funcional, cujo desenvolvimento depende da ação de dois fatores: o orgânico e o social. Entre esses dois fatores existe uma relação recíproca que impede qualquer tipo de determinação no desenvolvimento humano, tanto que a constituição biológica da criança ao nascer não era a lei única de seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência onde a escolha individual não está ausente (WALLON, 1995,p.288).

Na opinião de Mendes (2017, p. 53), "essa transformação ocorre por meio da integração das condições orgânicas de ser humano com o meio no qual está inserido", onde a afetividade está relacionada com o ambiente e as pessoas com que a criança convive desde a sua infância.

Portanto, para Wallon (1986, p. 168) "o meio é o complemento indispensável do ser vivo. Ele deverá corresponder às



suas necessidades e as suas aptidões sensório motoras e, depois, psicomotoras".

Dessa forma, a escola representa uma forte influência sobre o desenvolvimento das emoções e do cognitivo da criança, pois neste tipo de convivência existe a troca de conhecimentos e valores de cada uma. Para Mendes (2017, p. 63) "Segundo a teoria walloniana, o grupo é indispensável para a criança pelo fato de contribuir para a aprendizagem social e, principalmente, para o desenvolvimento de sua personalidade e para a consciência de si mesma".

Por isso, a afetividade torna-se um eixo para que o processo de ensino aprendizagem venha a acontecer e possa motivar o aluno a querer participar com prazer desse crescimento cognitivo, e também para que o professor exerça sua prática com sucesso.

Dessa forma, Davis e Oliveira (1994) ressalta:

> O afeto pode, assim, ser entendido como a energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar. E mais ele influencia a velocidade com que se constrói o conhecimento, pois, quando se sentem seguras, aprendem com mais facilidades (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p.84).

O ambiente escolar apresenta-se como espaço de construção do conhecimento, de culturas e também de novos sentimentos, além da responsabilidade de preparar o indivíduo para viver em sociedade, ensinando seus direitos, deveres e valores.

De acordo com Andrade (2014):



> O trabalho na sala de aula não se restringe apenas a ensinar como resolver um exercício ou como utilizar certos conteúdos, mas tem por função desconstruir atitudes prejudiciais ao caráter e desenvolvimento dos alunos como pessoas e futuros profissionais. Depois da desconstrução, vem a construção de novas maneiras de agir, mais polidas e coerentes com as situações que serão enfrentadas no decorrer da vida. Educar é um ato de afeto, de doação daquilo que se tem de melhor e, principalmente, de transmissão de valores (ANDRADE, 2014, p. 40).

Por sua vez, os currículos escolares têm seus objetivos direcionados efetivamente para o cognitivo. Diante dessa falta de concepção afetiva nesses processos Saltini (2002) enfatiza:

> As escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor do que de conteúdo e técnicas educativas. Elas têm contribuído em demasia para a construção de neuróticos por não entenderem de amor, de sonhos, de fantasias, de símbolos e de dores SALTINI, 2002, p.15).

Segundo Piaget (1994, p.61) "o pleno desenvolvimento da personalidade, sob seus aspectos mais intelectuais, é inseparável do conjunto dos relacionamentos afetivos, sociais e morais que constituem a vida da escola". Diante desse contexto, torna-se necessário que os conteúdos tenham sintonia, não só com a realidade do aluno, mas que proporcione prazer e acolhimento diante das dificuldades que o aluno possa apresentar diante de algum conteúdo.

Na visão de Antunes (2000):



> Vivenciar situações de conteúdo emocional. É importante que possa se expressar sobre seus valores e a intensidade de suas relações. Não aprendemos empatia e compaixão pelo que nos contam, mas pela forma como somos tratados. Educar sempre pelo exemplo e, ao errar em uma atitude, pedir desculpas e mostrar que você também pode, às vezes, ser dominado por esta ou aquela emoção. Valorizar narrativas, filmes ou histórias com exemplos de prestatividade, solidariedade, amizade ANTUNES, 2000, p. 118).

Na verdade, o contexto escolar torna-se lugar de reflexão, onde a ato educativo deve estar ligado aos valores que são construídos a partir da relação com o outro e principalmente com o professor. Valores estes que são para a vida inteira, pois passamos uma boa parte dela na escola.

No dizer de Barbosa (2001):

> [...] é urgente lembrarmos que, para aprender, é necessário um vínculo afetivo positivo com o conteúdo a ser aprendido, um ambiente que leve em consideração os aspectos de Ser humano, do educador e do aprendiz, e a função social do ensino/aprendizagem (BARBOSA, 2001, p. 100).

Estas interações entre professor e aluno só tende a proporcionar benefícios para o processo de ensino-aprendizagem. Com o ambiente acolhedor, onde o respeito prevalece, impulsiona de forma positiva o crescimento cognitivo e o afetivo, dando ao professor o retorno dos alunos e os alunos mais confiança no professor.



Sob a visão de Cavalcanti (2005, p.56) "[...] alunos que se relacionam e se desenvolvem bem são aqueles que se sentem acolhidos, valorizados por seus talentos e que lidam bem com seus sentimentos".

Nas palavras de Wallon (2008):

> O espaço não é primitivamente uma ordem entre as coisas, mas antes uma qualidade das coisas em relação a nós mesmos e, nesta relação, é grande a parte que cabe à afetividade, à pertença, à aproximação ou ao evitamento, à proximidade ou ao afastamento (WALLON, 2008, p. 206).

A afetividade firma-se como alicerce para o desenvolvimento do ser humano e o ambiente escolar propicia a oportunidade para que o cognitivo da criança seja construído de forma prazerosa no dia a dia.

Hillal (1985) enfatiza afetividade como:

> O suporte da inteligência, da vontade, da atividade, enfim, da personalidade. Nenhuma aprendizagem se realiza sem que ela tome parte. Muitos alunos há cuja inteligência foi bloqueada por motivos afetivos; outros há cuja afetividade não resolveu determinados problemas, apresentando falha no comportamento. A afetividade constitui a base de todas as reações da pessoa diante da vida de todos os seus acontecimentos, promovendo todas as atividades (HILLAL, 1985, p. 18).

Efetivamente, para Capelatto (2002,p.14) "os momentos de afetividade vividos na escola são fundamentais para a formação de personalidades sadias e capazes de aprender".



De fato, a afetividade no ambiente escolar é apresentada como uma estrutura para o desenvolvimento cognitivo e social, pois essa relação é estabelecida desde o nascimento e tem continuidade na escola, partindo das interações com os outros e principalmente a mediação do professor.

A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER

O processo de ensino-aprendizagem é baseado na relação do professor com o aluno e também o modo como essa troca de valores e conhecimentos acontece. Para que aja um entrosamento entre as partes, torna-se necessário que o professor conheça seu aluno e de fato apresente-se como elo para que o ensino seja vivenciado de forma respeitosa e prazerosa.

Segundo Vigotsky (1998):

> A afetividade é um elemento cultural que faz com que tenha peculiaridades de acordo com cada cultura. Elemento importante em todas as etapas da vida da pessoa, a afetividade tem relevância fundamental no processo ensino aprendizagem no que diz respeito à motivação, avaliação e relação-professor e aluno (VIGOTSKY, 1998, p.42).

Na verdade, a relação entre o ensino e a aprendizagem são indissociáveis, pois um depende do outro para que o aluno consiga obter progresso na sala de aula.

Dentro dessa linha, Piaget (1983) afirma:



> Os sentimentos e as operações intelectuais não constituem duas realidades separadas e sim dois aspectos complementares de toda a realidade psíquica, pois o pensamento é sempre acompanhado de uma tonalidade e significado afetivo, portanto, a afetividade e a cognição são indissociáveis na sua origem e evolução, constituindo os dois aspectos complementares de qualquer conduta humana, já que em toda atividade há um aspecto afetivo e um aspecto cognitivo ou inteligente (PIAGET, 1983, p. 234).

Para que isso aconteça, é importante que o professor tenha em bom relacionamento e observe o desempenho dos seus alunos na sala de aula, juntamente com a construção de valores que são adquiridas e que consequentemente serão exercidas positivamente na vida do aluno fora na escola.

Mahoney et al (2004) alega que:

> É no entrelaçamento com o motor e o cognitivo que o afetivo propicia a constituição de valores, vontades, interesses, necessidades, motivações que dirigirão escolhas, decisões ao longo da vida. O afetivo é, portanto, indispensável para energizar e dar direção ao motor e ao cognitivo. Assim como o ato motor é indispensável para expressão do afeto, o cognitivo é indispensável na avaliação das situações que estimularão emoções e sentimentos (MAHONEY et al, 2004, p. 18).

A afetividade no processo ensino aprendizagem faz com que a prática do professor seja aplicada de forma agradável ao ver dos alunos, de modo que, facilitará o aprendizado e sua relação com os mesmos. Sendo assim, Rogers (1985) afirma:



> A aprendizagem progride de forma acelerada quando possui um significado prático, ser significante e cheia de sentimentos e não apenas envolver a mente, com exposição de acontecimentos que se tornam superficiais no dia a dia do aluno; A aprendizagem envolve experiências; A aprendizagem é auto iniciada (ROGERS, 1985, p. 30).

A propósito, vale ressaltar que é fundamental que o professor observe o aluno individualmente, pois cada um tem sua especificidade, considerando o seu ritmo de aprender e dando suporte para que o mesmo possa alcançar seus objetivos e ajudá-lo nas suas dificuldades.

Do ponto de vista de Andrade (2014):

> Mesmo trabalhando com turmas numerosas, o educador deve observar cada aluno, olhar com persistência para todos, a fim de conhecê-los um pouco e enfatizar suas qualidades, colocá-las em destaque e estimulá-las como exemplos a serem seguidos (ANDRADE, 2014, p. 69).

Contudo, a prática pedagógica com a afetividade tende a modificar a perspectiva do aluno ao se deparar com alguma situação que envolva o emocional, tendo um ponto de vista diferenciado para lidar com momentos difíceis. Para Almeida (1999, p.91) "desenvolver a habilidade emocional significa saber resolver todos os problemas do cotidiano com amor, equilíbrio e serenidade". Então, dentro do processo ensino-aprendizagem pode-se afirmar que o emocional está acoplado com a inteligência, dando ao indivíduo mais tranquilidade e segurança.



Dentro dessa perspectiva, Antunes (2000) considera:

> Se as experiências emocionais constituem a base das capacidades intelectuais, da criatividade e do senso moral, é para essas experiências que devemos conceder a mais alta prioridade em nosso projeto de educação. A plena liberdade que esta teoria propõe exige o esforço de nossas mentes para que possamos construir, dentro de casa ou da escola, um primeiro passo para a humanidade integral. Basta querer (ANTUNES, 2000, p. 121).

O lado emocional necessita estar presente nas relações do professor com o aluno, juntamente com a metodologia que está sendo aplicada na aula, uma vez que construídas com prazer, serão fixadas no cognitivo e dificilmente esquecidas pelos alunos. Porém, se o professor não estiver com entusiasmo para transmitir seus conhecimentos, dificilmente o aluno poderá assimilar o conteúdo e com isso a aprendizagem não fluirá.

Como caracteriza Vygotsky (2003):

> A emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento. A preocupação do professor não deve se limitar ao fato de seus alunos pensem profundamente e assimilem a geografia, mas também que a sintam. [...] as reações emocionais devem constituir o fundamento do processo educativo (VYGOTSKY, 2003, p. 121).

Dessa forma, quando o professor consegue estabelecer um bom convívio dentro da sala de aula, afeta de forma positiva ambas as partes, certamente contribuindo para a prática



pedagógica e no desenvolver cognitivo dos seus alunos. Sendo assim, tendo a atenção da sala, juntamente com atividades significativas o retorno fluirá de forma satisfatória.

Como descrito por Vygotsky (2003):

> Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais o pensamento, devemos fazer com que as atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm mostrado que um fato impregnado de emoção é recordado mais sólido, firme e prolongado que um feito indiferente. Cada vez que comunicarem algo ao aluno tente afetar seu sentimento. A emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento (VYGOTSKY, 2003, p.121).

Desse modo, a afetividade apresenta-se como elemento de junção entre o conteúdo a ser ensinado e a vontade de aprender, pois o ser humano é movido por desejos e curiosidades.

Sendo assim, Rodrigues (1976) alega que:

> As situações de ensino agradáveis suscitam no aluno um desejo de repetir e renovar a aprendizagem. Quando, por infelicidade, o contrário acontece, o aluno tende a rejeitar não só a disciplina que não consegue aprender, mas também tudo quanto a ela se refira, inclusive o mestre e até a própria escola. Se a situação de aprendizagem é gratificante e agradável, o aprendizado tende a se dinamizar, a extrapolar-se para situações novas e similares e, por fim, a inspirar novas aprendizagens (RODRIGUES, 1976, p. 179).

É observado que essas situações são extremamente construídas no convívio com os alunos e também com toda a



escola, e o professor aparece como ponte de acesso para que seus alunos estimulem seus potenciais e explorem melhor seu lado afetivo.

Dentro dessa linha, Cavalcanti (2005) afirma que:

> A construção de valores e atitudes cabe à escola, sim. O seu papel, professor, é identificar entre tantas opções o que pretende construir com sua turma. Valorizar o melhor de cada um é essencial para o crescimento (CAVALCANTI, 2005, p. 55).

Certamente, o olhar voltado para o que o aluno tem de melhor dá ao professor, além de mais confiança para exercer sua prática, um elemento de suporte, para transformar seus conteúdos desejáveis aos olhos dos alunos.

Nas palavras de Andrade (2014):

> O professor precisa renascer em suas ideias e metodologias, trazendo consigo uma nova forma de relacionamento com a geração atual, que é rebelde, sem limites e, ao mesmo tempo, carente de um afeto descomplicado, que se traduz em ter alguém que olhe para ela comprometido com a formação de valores, e não simplesmente com a transmissão de conhecimentos (ANDRADE, 2014, p. 9).

Em outras palavras, as atividades devem ter um significado na vida do aluno, não apenas estar relacionado com o currículo imposto pela escola, mas que despertem algo que o aluno possa utilizar e recordar em algum momento de sua vida.



A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO

A afetividade é apresentada como ponte para que a aprendizagem tenha resultados significativos, assim o professor aparece como ligamento entre esses dois fatores, pois sua tarefa não se refere só ao ensinar, mas sim a um comprometimento com seu aluno.

Nas palavras de Almeida (1999):

> As relações afetivas se evidenciam, pois, a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente (ALMEIDA, 1999, p. 107).

Quando o professor apresenta disposição para ensinar, cria com seus alunos um elo positivo nos quais se apresentam o respeito, carinho, dedicação e esses sentimentos só têm a melhorar o desempenho do aluno no aprendizado.

Segundo Freire (1996):

> [...] Como professor [...] preciso estar aberto ao gosto de querer bem aos educandos e à prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta que tenho que autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre "seriedade docente" e "afetividade". Não é certo, sobretudo do ponto de

> vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha das minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar (FREIRE, 1996, p. 159).

Em outras palavras, essa relação criada em sala de aula coloca o professor como exemplo a ser seguido. Tendo em vista que, o professor para exercer sua prática não precisa ter um relacionamento frio e distante de seus alunos. No entanto, o mesmo deve associar seu compromisso de educar com a afetividade, oferendo ao aluno mais proximidade, oportunidade e confiança para que possa trilhar seus objetivos e também conhecer os alunos.

No entanto, para que aconteça momentos como esse é necessário um ambiente agradável e, de fato, é imprescindível que a afetividade esteja presente nessa troca de conhecimento, tornando o clima favorável para despertar no aluno algum interesse de querer continuar participando desse convívio.

Segundo Cunha (2008):

> A professora ou o professor é o guardião do seu ambiente. A começar pelos seus movimentos em sala, que devem ser adequados e gentis. A postura, o andar, o falar são observados pelos alunos que vê como modelo. Independentemente da idade, da pré-escola à universidade, o professor será sempre observado. Então um bom ambiente na prática do ensino começa por ele que canalizará a atenção do aprendente e despertará o interesse em aprender (CUNHA, 2008, p.80).



Certamente, o professor é o ator principal no dia a dia do aluno. Como referenda Freire (1996, p.96) afirma que "O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento".

Diante da importância da atenção que deve ser demonstrada a sua turma, Andrade (2014) alega que:

> Lecionar com afeto significa dar oportunidades a todos os alunos, sem exceções, escutá-los em seus apelos e opiniões. Há alunos que tentam argumentar, explicar a sua falta de compromisso com os estudos, mas, infelizmente, existem professores que não querem escutar e só desejam distância desses alunos. O educador precisa saber ouvir, pois não é detentor da verdade, e, por trás da irresponsabilidade de um aluno, poderá haver uma vida de sofrimento, sacrifícios e desesperança (ANDRADE, 2014, p.67).

O professor deve estar atento ao comportamento de seus alunos, visto que se alguma atividade prática despertar no aluno algum desconforto, o mesmo pode responder de modo negativo e muitas vezes até agressivo. Por isso, o docente precisa ter a sensibilidade de reconhecer esse tipo de reação e procurar ajudar da melhor forma possível, para que o aluno não se sinta constrangido na frente dos colegas. Cavalcanti (2005, p.54) alega que os professores "Quando não julgam e procuram se aproximar do aluno, acreditam nele, observam seu comportamento e incentivam suas capacidades, ele tem tudo para crescer".

Efetivamente, o aluno está em constante formação, cada momento que passa na sala de aula é absorvido como



aprendizagem, e com isso é construído sua personalidade e o modo como vai se relacionar com as pessoas. Assim, um simples gesto pode mudar para sempre a vida do aluno.

Andrade (2014) coloca-nos que:

> Muitas vezes, o aluno necessita apenas que o professor olhe para ele com simpatia e se importe com o seu aprendizado. Isso será o bastante para que esse jovem sinta vontade de quebrar as suas barreiras e ir além de suas limitações (ANDRADE, 2014, p. 24).

Na verdade, o comportamento do professor influencia na visão que o aluno terá das pessoas, depois da família o professor é o referencial que o aluno tem para seguir como exemplo. Levando-se em conta que o mesmo convive parte de sua vida dentro da escola, uma vez que o professor se torna responsável em tudo que o aluno irá aprender com suas ações e práticas pedagógicas.

Dentro dessa perspectiva Freire (1996) considera:

> Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho (FREIRE, 1996, p. 68).

Efetivamente, o professor deve aplicar sua metodologia de acordo com a realidade dos alunos. Ao aproximar-se do ambiente vivenciado pelo seu alunado fora da escola, possibilita que a aprendizagem tenha mais significado para sua vida pessoal e não só acadêmica.

Como descrito por Andrade (2014):



> É importante que as situações reais do cotidiano sejam apresentadas em sala de aula. Dramatizá-las ou até mesmo debatê-las trarão aprendizados significativos e responsáveis pela formação do cidadão de bem, consciente de que suas atitudes podem influenciar outras pessoas e de que seus princípios nortearão as suas escolhas. É na sala de aula, vivenciando os problemas do mundo, que se começa a escolher caminhos, tomar decisões e pensar em soluções para melhorar a vida (ANDRADE, 2014, p.17).

Contudo, o afeto precisa ser acrescentado em suas atitudes de forma clara e objetiva, para que o aluno não tenha sentimentos equivocados em relação ao que o professor deseja transmitir. No momento em que o docente repreende o aluno, também é uma forma de afeto, embora não seja compreendido de forma correta.

Por sua vez, Cavalcanti (2005) acrescenta:

> O cuidado com o aluno vai muito além de dar um beijinho, elogiar e acarinhar. Muitas vezes o afeto é demonstrado de forma contrária: quando o professor é severo. Se ele é justo e chama a atenção de forma respeitosa, o aluno passa a admirá-lo e buscar não decepcioná-lo (CAVALCANTI, 2005, p. 56).

Atitudes ríspidas e sem motivo podem afetar de forma negativa o cognitivo do aluno, causando traumas que podem perdurar por toda a sua vida. Isso não quer dizer que o aluno possa fazer o que quer, sem ser chamado atenção. Cabe ao professor repreendê-lo mostrando o que é certo e o que é errado. Almeida (2014) destaca:



> Quando o aluno está errado, o professor que exerce o seu lado educador não aponta simplesmente o erro, alterando a voz ou expulsando o aluno da sala de aula, mas procura mostrar as consequências desse erro e trabalhar novos comportamentos, novas maneiras de agir, a fim de que esse aluno indisciplinado assimile essas novas condutas (ALMEIDA, 2014, p. 41).

Toda reclamação deve trazer consigo uma explicação, visto que se o contexto não tiver significado para o aluno de nada adianta chamar sua atenção.

Essa construção relacionada a normas que devem ser estabelecidas, necessita de muito afeto e dedicação para que o alicerce seja firmado de forma correta.

Todavia, Mahoney e Almeida (2004) destacam:

> O professor, por conhecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem, está capacitado para reconhecer e atender às necessidades e possibilidades dos alunos (MAHONEY; ALMEIDA, 2004, p.127).

É de grande proveito que essas situações sejam tratadas da melhor forma possível. Todo professor deixa marcas na vida do aluno, sejam elas boas ou ruins. Geralmente pelo jeito bondoso e atencioso de ensinar, mas também por outras situações constrangedoras. Entretanto, compete ao professor de que modo ele quer ser lembrado por aqueles que passaram pela sua vida acadêmica.

Chalita (2004) considera:



> Quantos alunos relembram seus grandes mestres com uma saudade gostosa, de um tempo que foi importante em sua vida? E quantos há que se lembram com pavor e alguns mestres que só criam traumas, trouxeram medo e frustração? É preciso olhar os exemplos do passado para se construir um presente e um futuro melhores. Se cada professor conseguisse lembrar do tempo em que foi aluno, das marcas positivas e negativas, dos exemplos que eram para ser seguidos ou evitados, ajudaria muito a pensar em seu papel de educador (CHALITA, 2004, p. 154).

Nota-se quanto é marcante o afeto no processo de assimilação dos conhecimentos e de ações que serão executados no meio familiar e social. Além de toda responsabilidade na troca de valores, ainda convém ao professor alimentar os sonhos dos seus alunos, que são retraídos por falta um simples olhar atencioso. Freitas (2008) coloca-nos que:

> Ao professor, cabe a responsabilidade inicial de, como ponte, fomentar os seus sonhos e de seus alunos, incentivando-os com seus exemplos e ações. Ao aluno cabe a ousadia de trazer seus sonhos e de não aceitar nada menos do que ser tratado como homem -sujeito – nessa relação; a "rebeldia" de não aceitar nada preestabelecido, mas negociando na parceria as estranhezas. Aos dois, cabe a "loucura" de se permitirem a relação com tudo que é peculiar de suas diversidades (FREITAS, 2008, p.21).

Percebe-se que, um voto de confiança muda totalmente a forma do aluno ver certas dificuldades, geralmente criadas por ele mesmo. Efetivamente, essas dificuldades que são



demonstradas na sala de aula geralmente têm ligação com carência emocional, que, na maioria das vezes, já são trazidas do ambiente familiar. E, ao se deparar com algum momento que o aluno percebe que a realidade do outro é diferente da sua, o mesmo irá se retrair, diminuindo mais a sua autoestima. Por esse motivo, o professor deve conquistar a confiança do seu aluno, para saber o real motivo de sua desmotivação e dificuldade na aquisição de conhecimento.

Sendo assim, Andrade (2014) destaca:

> O aluno precisa sentir que é alguém importante para seus professores, que sua presença faz a diferença e acrescenta algo positivo para as aulas. Mesmo sendo um aluno indisciplinado, o professor necessita descobrir o que esse jovem tem de melhor para ser ressaltado e estimulado (ANDRADE, 2014, p. 44).

De fato, saber a vida do aluno fornece dados para que o professor possa lidar com cautela e carinho desses problemas. Segundo Chalita (2004, p. 162), "tudo o que diz respeito ao aluno deve ser interesse do professor. Ninguém ama o que não conhece, e o aluno precisa ser amado".

Portanto, o afeto quando utilizado pelo professor na sala de aula, torna a escola um lugar acolhedor, de incentivo para que o aluno possa de forma agradável agregar conhecimentos e valores significativos para sua vida.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relacionamento entre as pessoas é baseado em sentimentos, consequentemente o afeto está interligado na vida do ser humano e também no ambiente acadêmico. Sendo assim, introduzir o afeto na escola torna-se mais produtivo o processo de assimilação de conhecimento e melhor desempenho no relacionamento do professor com o aluno.

Nunca se pode imaginar uma escola onde não exista amor, acolhimento, respeito e carinho. Esse ambiente proporciona o crescimento nos aspectos cognitivos da aprendizagem, tendo o afeto como facilitador desse desenvolvimento.

No transcorrer desse artigo, procura-se demonstrar como a afetividade estabelecida de forma correta na prática pedagógica do professor, pode apresentar resultados mais gratificantes para o aprendizado do aluno.

O professor que atua de forma prazerosa, dando a atenção necessária à turma ajuda a criar um elo de confiança, dando total segurança a seus alunos. Mas, se responde de forma autoritária, causa um clima desconfortável, apresentando um tipo de bloqueio que perdura na vida do aluno.

Por isso, preocupar-se em ter uma visão diferenciada de cada aluno é imprescindível para que a aprendizagem tenha um significado em sua vida. O professor não deve apenas seguir com o conteúdo que é proposto pela escola, mas adaptá-lo a realidade do aluno.



Por meio deste estudo, mostra-se através dos autores citados no texto, que o período vivenciado na escola, agrega na vida do aluno muitos tipos de recordações, conhecimentos, amizades, frustrações, nos quais perduram por toda vida. O professor que exerce sua função com afeto, atenção e responsabilidade só tem a somar no processo de ensino e na vida do aluno. Como é bom, quando o professor é lembrado de forma carinhosa, nos momentos difíceis que ocorreram durante esse trajeto, onde o mesmo serviu de apoio para que o aluno não desanimasse na sua caminhada.

Acredita-se que, a leitura deste artigo possa reforçar a grandeza que o afeto aplicado no ambiente escolar tem a oferecer, e como o professor através de uma prática conjunta de afeto e compromisso pode modificar para sempre a visão que o aluno terá em relação ao ensino e também das pessoas com as quais convive. E consequentemente, o conceito que o aluno levará do docente dentro de uma perspectiva positiva que o mesmo deixou, ensinando outra forma de ver o mundo e buscando extrair de si o que há de melhor para a sua vida como aluno e cidadão.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus,1999.

ANDRADE, Fabiana. **A pedagogia do afeto na sala de aula**. 2. ed. Recife: Prazer de Ler, 2014.

ANTUNES, Celso. **A construção do afeto**. São Paulo: Augustus, 2000.

ANTUNES, Celso. **A teoria das inteligências libertadoras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **A psicopedagogia no âmbito da instituição escolar.** Curitiba: Expoente, 2001.

CAPELATTO, Ivan Roberto. **Educação com afeto**. São Paulo: Fundação Educar Dpaschoal, 2002.

CAVALCANTI, Meire. Como criar uma escola acolhedora. **Nova escola**. São Paulo: Abril, nº 180, p. 51-57, mar./ 2005.

CHALITA, Gabriel. **Educação**: a solução está no afeto. 17. ed. São Paulo: Gente, 2004.

CUNHA, Antônio Eugenio. Afeto e Aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 1994

FERREIRA, A.B.H. **Novo Aurélio XXI**: o dicionário da Língua Portuguesa. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Nilson Guedes de. **Pedagogia do Amor:** caminho da libertação na relação professor-aluno. 4.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

HILLAL, J. **Relação professor-aluno**: formação do homem consciente. São Paulo: Paulinas, 1985.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográficas, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1992



MAHONEY, Abigail Alvarega et al. **A construção da pessoa na proposta de Henri Wallon.** São Paulo: Loyola, 2004.

MENDES, B. D. **Memórias afetivas a constituição do professor na perspectiva de Henri Wallon.** São Paulo: Loyola, 2017.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a Educação?** São Paulo: Vozes, 1994.

PIAGET, Jean. **Problemas de Psicologia Genética**. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

RODRIGUES, Marlene**. Psicologia educacional**: uma crônica do desenvolvimento humano. São Paulo:McGraw-Hill do Brasil, 1976.

ROGERS,C.R.**Liberdade de aprender em nossa década**. Porto Alegre: Artes Médicas,1985.

SALTINI, Cláudio. **Afetividade Inteligência**. Rio de Janeiro: DPA, 2002.

VYGOTSKY,L.S.**A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan,1998.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** 2 ed. Lisboa: Edições 70, 1995.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70,1999.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento.** Petrópolis: Vozes, 2008.

WALLON, H. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: WEREBE, M. J. G.; NADEL, B. J. (org). **Henri Wallon.** São Paulo: Ática, 1986, 168-178.



O DESAFIO DE TRABALHAR COM A DIVERSIDADE CULTURAL NO AMBIENTE ESCOLAR

Danielle de Vasconcelos Barbosa Santana

O presente artigo busca refletir sobre o desafio de trabalhar com a diversidade cultural no ambiente escolar. Tem como objetivo principal analisar a diversidade cultural, ética e religiosa. Nesse contexto, busca refletir sobre os hábitos e costumes da sociedade, destacar a importância de respeitar todas as culturas e promover reflexões nos educandos para que valorizem a cultura do seu próximo. Assim, busca entender como podemos evitar constrangimentos na escola e na sociedade com a diversidade cultural. Para a obtenção de resultados, optamos por uma pesquisa exploratória, de caráter descritivo, dentro de uma abordagem metodológica qualitativa. Quanto à técnica de pesquisa, optamos por uma pesquisa bibliográfica. Através da leitura dos autores pesquisados, pudemos entender que é através do respeito, do reconhecimento e da tolerância que as culturas serão valorizadas, culminando em uma sociedade mais justa, igualitária e harmônica.

Palavras- chave: Escola. Diversidade cultural. Respeito. Tolerância.



INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, dificilmente atuaremos em escolas sem observar, identificar e desenvolver um ponto de vista crítico acerca das diversidades culturais, os fatores que dificultam o entrosamento com as outras pessoas e o cuidado de discutir os diferentes tipos de religião, raças e culturas.

Para melhorar a diversidade com qualidade em educação, precisamos dar prioridade aos alunos para que eles possam estar seguros de suas culturas e viver em sociedade, respeitando também as culturas das outras pessoas. Aprender a viver com a diversidade é reconhecer que na nossa família existem inúmeras diversidades que significam a união de raças, sexo, cor e religião.

Cada um de nós temos a nossa própria história, que é formada pelos costumes, pelas famílias, pela cultura e pelos valores que são vistos todos os dias pela sociedade em que vivemos. É a junção de todos esses elementos que forma a nossa identidade, onde passamos a nos constituir em um ser cultural.

A escola, por sua vez, acolhe em seu seio diferentes tipos de culturas vividas pelos alunos que fazem parte dela. É no ambiente escolar que muitas vezes existe a discussão sobre a valorização do próximo, mostrando que é dever de todo o cidadão respeitar e valorizar a cultura alheia, como forma de construir uma sociedade harmônica, democrática e justa para se viver.

É partindo dessa reflexão que o presente artigo tem como tema: o desafio de trabalhar com a diversidade cultural no ambiente escolar, onde desenvolvemos a seguinte



problemática: Como podemos evitar constrangimentos na escola e na sociedade com a diversidade cultural?

Nesse sentido, decidimos analisar a diversidade cultural, ética e religiosa. Para isso, buscamos refletir sobre os hábitos e costumes da sociedade, destacar a importância de respeitar todas as culturas e promover reflexões nos educandos para que valorizem a cultura do seu próximo.

Esse artigo torna-se importante na medida em que mostra à escola brasileira a necessidade de se trabalhar com a diversidade cultural, mostrando a importância da cultura na formação da identidade do cidadão, não havendo cultura superior nem inferior, mas culturas diferentes, tendo como papel a construção do ser humano em todos os seus aspectos.

O presente artigo foi construído através de uma pesquisa exploratória, de caráter descritivo, dentro de uma abordagem metodológica qualitativa. Quanto à técnica de pesquisa, optou-se pela pesquisa bibliográfica. De acordo com Gil (2002, p.44): "A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos", onde através deles buscamos analisar a diversidade ética, cultural e religiosa no ambiente escolar.

COSTUMES E HÁBITOS FAZEM PARTE DA CULTURA

Cultura é tudo aquilo que o homem cria para atender as suas necessidades, envolve um conjunto de hábitos, costumes, crenças e tantos outros elementos culturais que adquirimos nas



diversas instituições sociais, como a família, a escola, a igreja, o local de trabalho, onde aprendemos uma gama de experiências transmitida de geração em geração.

Todo ser humano carrega dentro de si valores que são atribuídos desde o nascimento até a vida adulta, como a religião, o respeito ao próximo, a ética, a moral, etc. Segundo Morin (2001):

> A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégicas, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura e singular. Assim existe a cultura das culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas (MORIN 2001, p. 56).

Ao longo do tempo, a visão sobre os valores e a cultura pode sofrer transformações, ocasionando mudanças no modo de pensar e agir, e até mesmo a forma de se vestir, falar e comer vão sendo repensadas. Muitas vezes isso acontece mediante a busca pelo acompanhamento da cultura dos nossos semelhantes.

As pessoas buscam a sua própria identificação cultural, e isso ocorre por meio da vivência em sociedade, onde acontecem novas trocas de saberes. Assim, a cultura se constrói através das ações recíprocas dos homens na sociedade. Para Silva (2000):

> A identidade e a diferença são resultados de atos de criação linguística (o que) significa dizer que são elementos da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam



> simplesmente aí à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. (...) somos nós que a fabricamos no contexto das nossas relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são interações sociais e culturais (SILVA, 2000, p.16).

Desse modo, a identidade de um indivíduo é construída através de características distintas ou semelhantes, por meio das interações do mesmo no âmbito social em que está inserido. São as características opostas dos grupos que darão origem a um "Ser".

Um ambiente propício para a produção de saberes é a escola, ela é um dos espaços onde os indivíduos interagem durante um longo período de tempo, proporcionando o conhecimento e a formação da própria identidade. De acordo com Silveira, Nader e Dias (2007):

> De um modo geral, a educação, tem por finalidade proporcionar condições de entrada e de aumento de cidadania mediante métodos educativos, de sistematização das noções socialmente acumulados pela humanidade. Tais noções são formalizadas no âmbito da escola cuja função primordial é a construção de conhecimentos gerais que permitam aos educandos apropriarem-se dos bens culturais historicamente produzidos pela sociedade (SILVEIRA; NADER; DIAS, 2007, p.36).

A diversidade cultural está presente na sociedade, não seria diferente com a escola, sendo uma instituição social que agrega valores, modos de pensar e agir diferentes entre um "ser" e "outro". Dessa forma, gestores, professores, coordenadores e



demais profissionais da escola precisam estar abertos para lhe dar com possíveis situações de preconceito, intolerância e discriminação. De acordo com Da Matta (1986):

> Para nós "cultura" não é simplesmente um referente que marca uma hierarquia de "civilização", mas a maneira de viver total de um grupo, sociedade, país ou pessoa. Cultura é, em Antropologia Social e Sociologia, um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas (DA MATTA, 1986, p.123).

Cada ser humano tem a sua identidade cultural que diz respeito a nossa nacionalidade. Quando saímos da nossa zona de conforto nos deparamos com inúmeras culturas diferentes e quando muitas vezes sofremos com o desconforto de se comportar de maneira onde não estamos acostumados a lhe dar, com isso surgem as diversidades.

Na escola não é diferente. Quando chega um novo aluno que veio de outro estado ou país, este sofre desigualdade social por causa da sua cultura, do seu jeito de falar, de se vestir e de se comportar. Com isso, o preconceito aparece como forma de intolerância com o jeito das outras pessoas. Para Malinowski (2009):

> [...] a cultura consiste no conjunto integral dos instrumentos e bens de consumo, nos códigos constitucionais dos vários grupos da sociedade, nas ideias e artes, nas crenças e costumes humanos. Quer consideremos uma cultura muito simples ou primitiva, quer uma cultura extremamente complexa e desenvolvida,

> confrontamo-nos com um vasto dispositivo, em parte material e em parte espiritual, que possibilita ao homem fazer face aos problemas concretos e específicos que se lhe deparam (MALINOWSKI, 2009, p. 45).

Existem inúmeras formas de diversidades culturais a serem trabalhadas no ambiente escolar. Estão presentes atualmente, no nosso meio: o nível social, econômico, gênero, raça, religião, orientação sexual, entre outros elementos importantes para a formação da identidade do ser humano. É bom lembrar que precisamos estar atentos a essas situações de desconfortos pelo estranhamento vivido.

A cultura é a identificação de um grupo de pessoas que se apresentam por seus comportamentos e por seus hábitos. Diante de tantas transformações vivenciadas na realidade social, existe uma que precisa ser trabalhada, que é a valorização pela diversidade cultural. Conforme Campomori (2008):

> A cultura é a própria identidade nascida na história, que ao mesmo tempo nos singulariza e nos torna eternos. É índice reconhecimento da diversidade. É o terreno privilegiado da criação, da transgressão, do diálogo, da crítica, do conflito, da diferença e do entendimento (CAMPOMORI, 2008, p.78-79).

A escola precisa preparar os seus alunos para a diversidade cultural, porque são eles que vão dar continuidade a esta na educação e na família, construindo uma sociedade mais justa, tolerante e mais harmoniosa para se viver.



DIFERENÇA CULTURAL NA ESCOLA

A grande dificuldade das instituições de ensino, hoje, é ajudar os alunos a reconhecerem a sua própria cultura, mostrando suas origens, para que eles possam ser capazes de valorizar a sua cultura, a cultura do outro e de se autovalorizar, não vendo o seu modo de ser como sendo superior nem inferior ao do outro.

A escola tem buscado soluções para amenizar esses conceitos que muitas vezes trazem problemas difíceis de serem resolvidos. Podemos admitir que o maior desafio para os educadores seja desenvolver uma prática pedagógica onde ele possa lidar com a diversidade cultural e influenciar seus alunos a respeitar a cultura do próximo, realizando atividades que envolvam não somente os educandos, mas todo o corpo docente, por meio de projetos e diversas atividades motivadoras.

Cabe à escola organizar diversas vivências sobre cultura no meio social, mostrando as origens de cada aluno. É uma tarefa muito extensa, mas necessária, pois isso pode trazer um bom resultado no que diz respeito à valorização cultural onde estamos inseridos. De acordo com Andrade (2009):

> tratar igualmente indivíduos e grupos que possuem acesso muito desiguais aos bens, serviços e espaços de poder? Dar a grupos profundamente desiguais uma suposta igualdade de tratamento parece não ter dado muito efeito, visto que até hoje perduram entre nós uma desigualdade de fato, apesar da igualdade no discurso ser uma retórica secular. O que se defende no

> multiculturalismo é que, numa sociedade desigual, é preciso tratar com distinção – ou com diferença – aqueles que estão em situação de desvantagem social, para que possam de fato alcançar um patamar mais igualitário em relação aos outros grupos. Até porque, as desvantagens sociais foram historicamente desconstruídas... Redistribuir bens, serviços e poder a fim de desconstruir vantagens sociais injustas, construídas historicamente a favor do grupo dominante e contra os supostamente inferiores, os diferentes (ANDRADE, 2009, p.27).

Podemos dizer que o Brasil é um país rico em diversidades culturais, fruto da construção de diferentes povos que habitaram o nosso país no período da colonização, formado por antigas civilizações.

Muitas experiências vividas no cotidiano buscam uma esperança para valorizar as diferenças culturais. Contudo, o Brasil é marcado pelos problemas da diversidade cultural e isso se reflete na escola, onde muitos grupos se reúnem. Como afirma Brandão (2002):

> Somos seres humanos, o que aprendemos na e da cultura de quem somos e de que participamos. Algo que cerca e enreda e vai da língua que falamos ao amor que praticamos, e da comida que comemos à filosofia de vida com que atribuímos sentidos ao mundo, à fala, ao amor, à comida, ao saber, à educação e a nós mesmos (BRANDÃO, 2002, p.141).

Lembrando que, de acordo com Rios (2011, p.40), "educação é transmissão de cultura", então comer é cultura, vestir é cultura e respeito também é cultura, onde o conjunto desses

hábitos culturais acaba formando a sociedade. Para Rios (2011), não existe sociedade sem cultura e não podemos falar em cultura sem fazer referência a uma relação social.

Assim, precisamos respeitar a cultura do nosso próximo, vendo-a como imprescindível para a construção da sociedade, da identidade do homem, dando sentido, significado para a sua vida social e espiritual. Com isso, as diferentes culturas precisam ser entendidas e respeitadas, pois, mesmo que as diversidades sejam feitas de ideias elas também estão relacionadas com o modo de vida social.

A diversidade consiste em diferentes maneiras de ver e viver, contribuindo assim para os grupos de pessoas que sofrem com as perseguições e preconceitos por conta da sua cultura. Desse modo, a diversidade cultural envolve todos os requisitos em relação às diferenças. Para Andrade (2009):

> Apesar de todas as críticas a esse modelo normatizador e homogeneizador da instituição de ensino, ninguém discorda que a educação escolar tem um papel fundamental a desempenhar na construção e na valorização de um mundo verdadeiramente plural, onde caibam todos e todas, onde todas as culturas, etnias e identidades sejam respeitadas. Nessa perspectiva, o que se critica aqui não é a escola, mas a forma como tradicionalmente nós a entendemos (ANDRADE, 2009, p.42).

No entanto, é importante que haja um conhecimento por parte dos educadores em esclarecer as culturas desde a antiguidade, mostrando aos educandos que não há cultura superior nem



inferior, mas sim culturas diferentes, cada uma com o seu devido valor e que merecem ser respeitadas.

Sendo assim, fica bem mais coerente mostrar que cada cultura é importante para a vida de cada ser humano, onde a cultura de um pode não ser a cultura do outro, assim como o pensamento de um indivíduo pode não ser o pensamento de outro, o que não torna um sujeito melhor nem pior do que o seu próximo.

Se olharmos até mesmo dentro de nossa casa, veremos que cada um de nós pensamos e agimos de diferentes formas, assim acontece com as outras pessoas de outros grupos sociais, cada um carrega uma bagagem cultural que se transforma em diversidade cultural. Essa bagagem foi apresentada para nós através dos nossos familiares, dos nossos pais e avós que nos ensinaram a sua cultura.

Seguimos na direção onde fomos colocados e muitas vezes precisamos sair da zona de conforto por conta das atitudes alheias, simplesmente para satisfazer outras pessoas.

Para Laraia (1986):

> Todo sistema cultural tem a sua própria lógica e não passa de um ato primário de etnocentrismo tentar transferir a lógica de um sistema para outro. Infelizmente, a tendência mais comum é de considerar lógico apenas o próprio sistema e atribuir aos demais um alto grau de irracionalismo (LARAIA, 1986, p.90).

O maior lugar onde encontramos diversidade cultural é a escola, por isso é necessário apresentar aos alunos e a

comunidade escolar a realidade pessoal e social baseada na convivência e na construção de uma nova sociedade.

Compreendemos que os alunos precisam valorizar intensamente as suas características, para que elas possam ser construídas nos vários campos do conhecimento, seja ela racial familiar ou cultural.

Um exemplo claro é no casamento. Antes de terem uma vida conjugal, o homem e a mulher têm os seus próprios costumes. No entanto, ao se casarem e no decorrer do tempo, um dos dois deixa os seus costumes e acaba se acostumando com os costumes do outro, e isso acaba refletindo na formação dos filhos. A maior dificuldade que a escola encontra é a falta de profissionais capacitados em transmitir conhecimentos sobre determinados locais e regiões.

Os diferentes universos culturais estão nas políticas educacionais, sendo importantes na construção de novas ideias, com novos deveres, onde a escola e a família precisam estar juntas, cumprindo assim a sua função enquanto instituições sociais, onde a educação é a base de toda cultura para que possamos desfrutar de boas ações, formando assim boas culturas.

DIVERSIDADES CULTURAIS: O RESPEITO TEM QUE EXISTIR

No Brasil, existem inúmeras situações de diversidade cultural, uma das mais discutidas são as tradições no que diz respeito às religiões que envolvem tanto o comportamento como o modo de se envolver na sociedade.

É possível aproveitar de forma significativa as diversidades culturais, respeitando as opiniões e os comportamentos dos outros, procurando assim se envolver e conhecer as culturas que muitas vezes são desconhecidas por nós.

Portanto, as dificuldades existem e são discutidas pelos pais, alunos e professores. Alguns problemas que precisam de solução e discussão dizem respeito a todos nós. Desse modo, os alunos refletem e manifestam suas opiniões que são importantes no ambiente escolar para respeitar qualquer que seja a cultura que venha a ser discutida por algum motivo.

De acordo com Lakatos (1979):

> [...] há indivíduo humano desprovido de cultura[...]. Nenhum homem isolado logra jamais conhecer a totalidade de sua cultura; também não é um mero portador da mesma ou receptor passivo da sociedade em que está inserido. Desempenha um papel ativo e criador na constituição de sua experiência cultural e social, através de percepções e opções seletivas, podendo introduzir inovações culturais que perdurem (LAKATOS, 1979, p.136).

Sendo assim, os alunos vão criando hábitos de respeito com o próximo, que levam a uma boa convivência, cada um respeitando e apreciando suas diversidades, construindo uma sociedade mais harmônica, igualitária e tolerante com a cultura do outro.

É importante que a escola crie projetos com apresentação de culminância para que cada estudante veja como é rica a cultura brasileira, mista de raças, costumes, de tradições, de

manifestações, entre outros elementos fundamentais para a formação da identidade do povo brasileiro.

Quando se mostra essas culturas por meio de culminâncias, o entendimento é claro, do que simplesmente com diálogos. Os alunos ficam motivados em realizar os projetos porque envolvem também a família, em busca de informações. De acordo com Aranha (2006):

> [...] o conjunto das características distintivas, espirituais e materiais, intelectuais e afetivas que caracterizam uma sociedade ou um grupo social. Ela engloba além das artes e das letras, os modos de vida, os direitos fundamentais do ser humano, os sistemas de valores, as tradições e as crenças (ARANHA, 2006, p.58).

É importante conversar, dialogar com os colegas, perguntando sobre suas origens, sua família, suas tradições seus costumes, seus hábitos alimentares, não para fazer distinção, mas para conhecer algumas características culturais de outras pessoas.

Ensinar a respeitar os colegas no ambiente escolar é uma qualidade que levamos para nossas vidas. Deve ser ensinado desde as primeiras séries iniciais, tendo o total apoio da família, havendo assim uma relação entre a família e a escola na construção dos valores essenciais para a formação dos alunos.

As crianças devem ser ensinadas desde cedo a respeitar o próximo, o ideal é que ela aprenda em casa o que é o respeito, e a escola continua seu trabalho para valorizar ainda mais essa



qualidade que é acima de tudo respeitar as diversidades culturais no ambiente escolar.

Mostrar atitudes de boas convivências familiares e sociais são essenciais para que a criança veja as atitudes e as práticas realizadas para respeitar as diversidades culturais no ambiente escolar e social. Os educadores se preocupam em ajudar a estimular o respeito à diversidade, ajudando a formar cidadãos respeitosos para a sociedade e para a vida. Para Monteiro (2001):

> [...] A inclusão é a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, uma sociedade mais justa, mais igualitária, e respeitosa, orientada para o acolhimento a diversidade humana e pautada em ações coletivas que visem a equiparação das oportunidades de desenvolvimento das dimensões humanas (MONTEIRO, 2001, p. 1).

Diante das diferenças que surgem no ambiente escolar, se o aluno tiver respeito ao próximo essas diferenças vão sendo resolvidas sem conflitos. A família e a escola precisam ensinar os alunos a terem respeito à diversidade cultural. Nossas crianças podem crescer livres, sem barreiras, basta que os pais mostrem o carinho e o respeito com o próximo, sem discriminação.

O ensinamento começa em casa com a família. A escola, por sua vez, movimenta-se na caminhada por igualdade e respeito sem prejudicar nenhuma cultura. Afinal, são diversos os obstáculos encontrados, como preconceito, racismo entre outros.

O trabalho realizado nas escolas hoje vem sendo desenvolvido para atender todo tipo de diversidade, mesmo diante do

processo de mudança que surge a cada dia, é importante ter conhecimento para lhe dar com as inúmeras situações e tentar resolvê-las. Quando aprendemos a respeitar as diversidades, aprendemos também a valorizar as diferenças. E o respeito é a parte primordial para combater as diversidades existentes no nosso meio.

> O homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultura é tudo o que é criado pelo homem. Tanto uma poesia como uma frase de saudação. A cultura consiste em recriar e não em repetir. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz captar o mundo e transformá-lo (FREIRE, 1979, p. 30-31).

Nossa linguagem é uma cultura que aprendemos desde o nascimento, e com o passar do tempo vamos criando meios com a fala, por exemplo: gírias e sotaques, que são criados por nós por causa da cultura de outras pessoas. Nesse caso você admira tanto a cultura de outras línguas que consegue transmitir por meios de sons e gestos com respeito e determinação.

De fato, o respeito com a diversidade cultural, é necessária para proporcionar conhecimentos amplos sobre ética e moral. Nota-se que a escola ensina muitas regras básicas de convivências com o próximo, e isso abre caminhos para que os meios de informações sobre determinadas culturas sejam respeitados.

Nem todos os alunos vivem a mesma cultura, assim como os professores também não vivem as mesmas histórias. Essas são situações que fazem parte da diversidade cultural no ambiente escolar, a escola vai em busca de dias melhores sem

distinção e sem preconceito. E na escola que socializamos com uma serie de diversidade cultural e trocamos conhecimentos sobre nossas culturas.

Os bens imateriais abrangem as mais diferentes formas de saber, fazer e criar, como músicas, contos, lendas, danças, receitas culinárias, técnicas artesanais e de manejo ambiental. Incluem ainda os conhecimentos, inovações e práticas culturais de povos indígenas, quilombolas e populações tradicionais, que vão desde formas e técnicas de manejo de recursos naturais até métodos de caça e pesca e conhecimentos sobre sistemas ecológicos e espécies com propriedades farmacêuticas, alimentícias e agrícolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em conta o que foi observado diante das diversidades culturais no ambiente escolar, é imprescindível que todos se conscientizem de que devemos respeitar as diversidades, ajudando ao próximo a preservar a sua origem e mostrar as suas características de modo que os colegas entendam que a diversidade existe e sempre existirá, na família, na escola, na sociedade, por onde formos sempre encontraremos culturas diferentes das nossas, e por isso devemos ser éticos e morais para respeitar cada uma dela do mesmo modo como gostaríamos de ser respeitados.

Esse estudo partiu das diversidades culturais no ambiente escolar, tendo em vista inúmeras situações vividas todos os dias pelos alunos que sofriam com o preconceito, muitas vezes



por não saber da sua própria cultura. Dessa forma, fomos procurar meios para tentar controlar as causas que trazem constrangimentos e assim resolvê-las de forma amigável.

O levantamento bibliográfico utilizado nesse estudo trouxe autores que dominam a temática da diversidade cultural, onde através deles pudemos analisar a diversidade cultural, ética e religiosa, refletir sobre os hábitos e costumes da sociedade, destacar a importância de respeitar todas as culturas e promover reflexões nos educandos para que valorizem a cultura do seu próximo.

A educação com a diversidade cultural tem que começar na família, pois é na família que surgem inúmeras diversidades culturais, formadas por costumes, hábitos alimentares, danças entre outros. Vimos também que cada um de nós temos as nossas próprias culturas e é na escola que encontramos o maior número de diversidades, que devem ser respeitadas e valorizadas.

Com isso, os professores(as), alunos(as), buscam conhecimentos sobre sua cultura na própria família onde está inserida. Conforme foi visto nesse trabalho, as diversidades culturais sempre vão existir, mas o que importa é que sejamos conscientes para respeitar qualquer cultura em nosso meio.



REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marcelo (org.). **A diferença que desafia a escola.** Quartet, 2009.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRANDÃO, Carlos Antonio Leite(org.). **A república dos saberes:** arte,ciência, universidade e outras fronteiras. Belo Horizonte: Ed.da UFMG, 2008.p.73-80.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura.** Campinas:Mercado de letras,2002.

CAMPOMORI, Maurício Jose Laguardia.O que é avançado em cultura.*In:*

DA MATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro:Rocco,1994
_______. Você tem cultura?*In:* Explorações – ensaios de sociologia interpretativa. Rio de Janeiro: Rocco,1986,p.121-129.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 24 ed. Rio de Janeiro: 1979

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.**4.ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_de_pesquisa.pdf. Acesso em: 11 de setembro de 2020.

LAKATOS, Eva Maria. **Sociologia geral.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1979.

LARAIA, Roque de Barros. Como opera a cultura. In: Cultura – um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 1986, p. 68-115.

MALINOWSKI, Bronislaw.**Uma teoria cientifica de cultura.**Tradução Marcelina Amaral. Lisboa,Portugal:Edições 70,2009.

MONTEIRO, Mariângela da Silva. **Ressignificando a educação:** a Educação Inclusiva para seres humanos especiais. www.tvebrasil.com.br, 2001, p.1. 25/10/2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Questões da nossa época; 7)



SANTILLI, Juliana. **Socioambientalismo e novos direitos.** São Paulo: Petrópolis, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Identidade e Diferença:** A perspectiva dosestudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; NADER, Alexandre Antonio Gili; DIAS, Adelaide Alves. **Subsídios para a elaboração das Diretrizes Gerais da Educação em Direitos Humanos** – versão preliminar. João Pessoa: Universitária / UFPB, 2007.



BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA PROPOSTA NECESSÁRIA

João Ferreira da Silva Neto

O presente artigo busca discutir sobre o bilinguismo na educação de surdos, constituindo-se em uma proposta necessária para a efetivação de uma educação de qualidade a esses indivíduos. Tem como objetivo compreender a proposta educacional bilíngue na educação de surdos na promoção da sua inclusão e do seu desenvolvimento integral. Nesse sentido, busca descrever o contexto histórico da educação dos surdos, dos primórdios até os dias atuais, analisar o processo de aquisição da Libras e da língua portuguesa pelos sujeitos surdos e identificar as competências necessárias ao professor para a efetivação de uma educação bilíngue de qualidade para os sujeitos surdos. Assim, busca-se entender se a proposta educacional bilíngue vem se efetivando de forma significativa na educação dos surdos. Para a obtenção de resultados, optou-se por uma pesquisa exploratória, de caráter descritivo, dentro de uma abordagem metodológica qualitativa. Quanto à técnica de pesquisa para a coleta de dados, utilizou-se a pesquisa bibliográfica. Através do levantamento bibliográfico, baseado em autores fluentes na temática, pôde-se concluir que as escolas regulares não vêm oferecendo aos sujeitos surdos uma educação bilíngue de qualidade, visto que os professores ainda não possuem as competências necessárias para a efetivação significativa dessa proposta educacional em sala de aula.

Palavras-chave: Sujeito surdo. Educação bilíngue. Competências docentes.



INTRODUÇÃO

A educação do sujeito surdo é um fenômeno que suscita reflexões, discussões e pontos de vista por parte dos profissionais da educação e por outros segmentos sociais, visto a importância que uma educação de qualidade exerce no desenvolvimento integral desse indivíduo, transformando-o em um cidadão completo, capaz de transformar a si mesmo e a realidade na qual está imerso.

O contexto histórico da educação do surdo nos mostra que esse sujeito, por séculos, ficou condenado a permanecer na escuridão da ignorância, pois, por não escutar, era considerado um ser desprovido de razão, louco, incapaz de ser educado, ficando então à margem da sociedade, tendo todos os seus direitos sociais negados pela comunidade ouvinte, inclusive o direito à vida, já que não era visto como sendo útil pela sociedade.

Só a partir do século XVI foi que começou a mudar a concepção sobre o sujeito surdo e a sua educação, passando a ser visto como um indivíduo capaz de receber instrução, sendo-lhe garantido o seu lugar na sociedade ouvinte. A partir desse período, o surdo começa a ser educado, passando pelas fases do oralismo, da comunicação total e, por último, pelo bilinguismo, sendo o mais adequado na educação dos surdos.

O bilinguismo surge como uma proposta educacional onde o surdo deverá aprender primeiro a sua língua de sinais (L1), uma língua viso-espacial, para a partir dela poder adquirir a língua da comunidade majoritária (L2), sua segunda língua,



preferencialmente na modalidade escrita, por ser visual. A educação bilíngue garante ao sujeito surdo uma educação de qualidade, desenvolvendo-o em todos os aspectos, garantindo-lhe as mesmas oportunidades ofertadas aos ouvintes.

No Brasil, a educação bilíngue é assegurada pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o que exige das escolas regulares mudanças significativas em sua prática pedagógica para que possam oferecer aos sujeitos surdos uma educação que leve-os ao seu pleno desenvolvimento, adquirindo as mesmas habilidades e competências exigidas aos sujeitos ouvintes.

É partindo dessa reflexão que o presente artigo aborda a proposta bilíngue na educação dos surdos, vendo-a como uma prática necessária nas escolas regulares do nosso país. Nesse sentido, desenvolvemos a seguinte problemática: A proposta educacional bilíngue vem se efetivando de forma significativa na educação dos surdos?

Assim, esse artigo torna-se fundamental ao suscitar discussões e reflexões pertinentes em torno da educação bilíngue do sujeito surdo, apontando conhecimentos e ideias que possam auxiliar as escolas a enfrentarem os desafios encontrados na hora de educar os surdos dentro da proposta educacional bilíngue, importante para o seu desenvolvimento linguístico, intelectual, cognitivo, social e afetivo.

O presente artigo foi desenvolvido através de uma pesquisa exploratória, de caráter descritivo, dentro de uma abordagem metodológica qualitativa. A técnica de pesquisa adotada foi a pesquisa bibliográfica. “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida



com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos" (GIL, 2002, p. 44), onde a partir deles buscou-se compreender a proposta educacional bilíngue na educação de surdos na promoção da sua inclusão e do seu desenvolvimento integral.

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

O surdo é um sujeito dotado de direitos e deveres, assim como qualquer outro cidadão. No entanto, a história nos mostra que esse sujeito, por séculos, foi alvo da discriminação, do preconceito e da segregação por parte da comunidade ouvinte, que o excluía da sociedade e o isentava de todos os direitos sociais, negando-lhe inclusive o direito à vida, uma vez que era considerado improdutivo para a sociedade.

A educação também foi um dos direitos negados ao sujeito surdo, sendo condenado a permanecer na ignorância. "Por não ouvirem, os surdos eram considerados desprovidos de razão, o que tornava a sua educação uma tarefa impossível" (PEREIRA, 2011, p.6), já que o ouvido era considerado um órgão de instrução, o canal pelo qual se adquiria o conhecimento. Essa visão acerca da educação do surdo perdurou até o século XV.

Pelo fato de não apresentar as características consideradas normais pela comunidade ouvinte, o sujeito surdo teve que se submeter a todos os julgamentos e atrocidades dessa comunidade, tornando-se um sujeito desprezado, invisível, não sendo



capaz de desfrutar de direitos sociais como a educação, imprescindível para o seu desenvolvimento integral.

No século XVI[1] começa-se a mudar a concepção acerca do sujeito surdo e da sua educação. O surdo, então, passa a ser visto como um sujeito apto a ser educado, devendo receber instrução como forma de adquirir os direitos sociais e de viver dignamente em sociedade. A educação dos surdos era planejada pela família (PEREIRA, 2011), sendo ensinados de forma individualizada por tutores, como médicos e religiosos. No entanto, essa educação era privilégio apenas aos surdos da elite, pois precisavam ser educados para poderem herdar e administrar os bens da família.

> A partir do século XVI, a possibilidade de educar o surdo começa a ser cogitada. Tem início, então, o preceptorado, presente nas famílias abastadas que se propunham a educar e desenvolver a fala de surdos da nobreza, como condição necessária para preservar seu lugar social ou seus direitos de herança (SLOMSKI, 2019, p. 26).

No século XVIII, sob a ideologia do iluminismo, surgem as primeiras escolas destinadas à educação dos surdos, abrangendo a todos, ao invés de uma minoria. Essas escolas consideravam o sujeito surdo um ser racional, capaz de adquirir educação, obtendo os direitos destinados a todos os homens, independentemente de suas características. É nesse período que

[1] No século XVII, a educação dos surdos não sofre alterações, vindo a ocorrer só no século seguinte.



surgem também os primeiros educadores engajados em educar os surdos.

> Segundo algumas afirmações, os primeiros educadores de surdos foram o alemão Samuel Heinicke (1729-1790), o francês Abade De L'Épee (1712-1789) e o inglês Thomas Braidwood (1715-1806), que desenvolveram diferentes metodologias para a educação da pessoa surda (SLOMSKI, 2019, p. 26-27).

Fica evidente, então, uma mudança explícita acerca da concepção do sujeito surdo e da sua educação. A partir daí começa a surgir uma preocupação em educá-lo para que pudesse adquirir determinados direitos sociais, como receber instrução, herdar os bens da família e viver em sociedade como os cidadãos ouvintes.

É relevante ressaltar que os primeiros educadores de surdos utilizavam diferentes metodologias em seu processo de ensino. Essas metodologias nasciam da concepção que esses educadores construíam acerca dos sujeitos surdos e das suas necessidades, visando o seu desenvolvimento e a sua inserção na sociedade.

L'Epée aplicava e defendia o método visual, que consistia na utilização de gestos, sinais, alfabeto manual e escrita. Por outro lado, Thomas Braidwood e Samuel Heinicke defendiam e praticavam o método oral. Braidwood ensinava aos seus alunos primeiro a escrita, depois a articulação das letras do alfabeto e em seguida a pronúncia das palavras. Heinicke usava máquinas de fala para mostrar a posição apropriada dos órgãos vocais para a



articulação e fazia a associação da pronúncia de vários sons vocálicos com certos sabores (PEREIRA, 2011).

Enquanto L'Epée valorizava a língua de sinais na educação do surdo, vendo-a como essencial para o desenvolvimento desse sujeito na sociedade, Braidwood e Heinicke argumentavam o oposto, enfatizando que a educação do surdo deveria ser desenvolvida por meio da fala, sendo esta a única ferramenta capaz de inseri-lo na sociedade ouvinte, mesmo sendo o método oral ineficiente, levando o sujeito surdo ao fracasso educacional.

> Com esses três educadores, [...] se originaram as disputas metodológicas oralismo/gestualismo, em vigor até hoje na educação para surdos. Em meio às controvérsias entre o método oral e gestual, de meados do século XVIII até a primeira metade do século XIX, as experiências educativas por meio da língua de sinais perduraram (SLOMSKI, 2019, p.27).

Embora o método oral visasse o desenvolvimento do surdo e a sua vivência normal em sociedade, este se mostrou insuficiente, enquanto que a língua de sinais provou ser a mais eficiente e eficaz, pois é a língua materna e natural da comunidade surda. Através dela o surdo irá adquirir a sua identidade, sua cultura e seus conhecimentos de mundo, obtendo um desenvolvimento integral dentro e fora do ambiente escolar.

Porém, a segunda metade do século XIX interrompeu o uso e a propagação da língua de sinais. Nesse período, o oralismo começou a ganhar destaque nas escolas para surdos. Os apoiadores do oralismo, por acreditarem que a surdez era incurável

para o campo da medicina, viam a língua majoritária como imprescindível para o surdo desenvolver a fala, tornando-se uma pessoa normal, ou seja, igual ao ouvinte.

Em 1880 houve em Milão, na Itália, o II Congresso Internacional de Educação de Surdo. Nesse evento, foi decidido que a educação do sujeito surdo deveria ocorrer exclusivamente pelo método oral, sendo proibida qualquer manifestação da língua de sinais entre os professores e os alunos surdos nas instituições de ensino.

> [...] os objetivos do Congresso: impor e votar o Método Oral Puro como principal meio de instrução, em detrimento da língua de sinais na educação de surdos, e monopolizar a educação de surdos, banindo os professores surdos das escolas. O Congresso de Milão é o símbolo de um período em que a educação de surdos passou a ser planejada e praticada por ouvintes, à revelia do que os próprios educadores surdos defendiam como princípio pedagógico básico: aprender com base na língua de sinais (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p.3).

Nesse sentido, é notável que o Congresso de Milão foi o responsável por eliminar das escolas para surdos a língua de sinais, expulsando os professores surdos e proibindo a educação e a comunicação através dos sinais. Em decorrência desse Congresso, o oralismo se propagou por toda a Europa, alastrando-se pelo restante do mundo e perdurando por quase cem anos, culminando em uma imensa defasagem na educação do surdo, na Europa e na América.



Foi então que, na década de 1960, tendo como base as primeiras pesquisas linguísticas sobre a Língua de Sinais Americana (ASL), fomentadas pelo linguista norte-americano Willian Stokoe, os resultados insuficientes oferecidos pelo oralismo e a tentativa de salvar os sujeitos surdos do fracasso educacional imposto pelo método oral que surgiu uma abordagem denominada Comunicação Total, que dava ao sujeito surdo a liberdade para fazer uso dos sinais.

> A comunicação total surge no momento em que a oralização não consegue cumprir o papel a ser desempenhado por esse paradigma estabelecido pelo Congresso de Milão de 1880. Por quase 100 anos, os surdos foram impedidos de fazer uso de sinais. Na perspectiva da comunicação total, o surdo pode usar todas as formas de comunicação, mas, essa comunicação com uso de sinais, está atrelada à língua majoritária, que é dos ouvintes, isto é, a estrutura gramatical da língua oral conduz a organização dos sinais, sendo uma representação de como o ouvinte organiza o pensamento e, consequentemente, a fala (verbaliza) (TEIXEIRA; ANDRADE; JUSTI; SERRÃO, 2020, p. 10).

A Comunicação total, embora tenha despontado com a finalidade de recuperar o surdo do seu fracasso educacional, não mostrou, na prática, ser uma abordagem benéfica para a compreensão e aprendizagem de uma língua e a construção da linguagem pelo sujeito surdo, uma vez que usava apenas fragmentos da língua de sinais e da língua oral, aplicando sinais isolados extraídos da língua de sinais dentro da gramática da língua



majoritária do determinado país, não sendo possível, portanto, a constituição de uma nova língua.

> Dessa forma, a situação escolar dos surdos e o acesso aos bens culturais acumulados pela humanidade continuaram muito prejudicados, pois tendo como base a língua oral, não se permitia uma compreensão fluída e com sentido claro de nenhuma das línguas envolvidas (MOURA, D., 2015, p. 25).

Em meio a essa ineficiência, a partir da década de 1980, os surdos começaram a lutar pelo reconhecimento e validação da língua de sinais e da sua cultura, para que elas pudessem ser ofertadas na educação das crianças surdas. Foi nesse momento que os sujeitos surdos passaram a se desvincular da submissão imposta pela comunidade ouvinte, exigindo que os seus direitos de cidadãos fossem respeitados.

> O movimento de reconhecimento da cultura, comunidade e identidade dos Surdos, além de afirmar a sua autenticidade por meio de trabalhos científicos, movimentos de protesto e ações culturais, conseguiu mobilizar alguns responsáveis por sua educação para que esta fosse reformulada. A nova proposta de trabalho recebeu o nome de bilinguismo (PEREIRA, 2011, p.12).

O bilinguismo surge para reformular a educação oferecida ao sujeito surdo, levando-o a obter uma educação de qualidade, tendo as mesmas oportunidades destinadas aos ouvintes. “A educação bilíngue é compreendida pela modalidade de ensino



em que as crianças surdas aprendam, primeiro, a língua de sinais e através dela, aprendam a segunda língua da população majoritária" (SILVA; DAXENBERGER, 2020, p.16).

Com isso, fica explícita a força exercida pela comunidade surda em prol do reconhecimento da sua língua de sinais e da sua cultura, levando à criação da proposta educacional bilíngue, sendo esta capaz de levar o surdo à aquisição da sua língua materna, a língua de sinais (L1), e a língua da comunidade majoritária, preferencialmente na modalidade escrita, a sua segunda língua (L2), tendo como finalidade o seu desenvolvimento global.

No Brasil, a história da educação dos surdos teve início com a fundação da primeira escola destinada à educação do sujeito surdo, no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XIX, por iniciativa do então imperador D. Pedro II, que solicitou ao ministro francês um professor surdo. Naquele momento, o escolhido foi o professor francês Hernest Huet. "Em 26 de setembro de 1857 é fundado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (Ines), que utilizava a língua de sinais" (GOLDFELD, 2002, p.32).

Huet chega ao Brasil com o objetivo de oferecer uma educação em sinais para as crianças fazendo uso da mesma metodologia empregada na Europa para a educação dos surdos brasileiros (MACHADO, 2017). Assim, Huet pode ser reconhecido como sendo o implantador da língua de sinais no Brasil, pois trouxe para o país a Língua de Sinais Francesa (LSF) que, por sua vez, misturou-se com a língua de sinais usada pelos surdos brasileiros, constituindo assim a Língua Brasileira de Sinais- Libras.



No entanto, nos primeiros anos do século XX, o Instituto Nacional de Educação dos Surdos- INES, seguindo a ideologia imposta pelo Congresso de Milão que havia se espalhado por todas as escolas de surdos do mundo, optou por adotar o método oral como metodologia de ensino na educação dos seus alunos surdos.

> Em 1911, no Brasil, o Ines, seguindo a tendência mundial, estabeleceu o Oralismo puro em todas as disciplinas. Mesmo assim, a língua de sinais sobreviveu em sala de aula até 1957, quando a diretora Ana Rímola de Faria Doria, com assessoria da professora Alpia Couto proibiu a língua de sinais oficialmente em sala de aula. Mesmo com todas as proibições, a língua de sinais sempre foi utilizada pelos alunos nos pátios e corredores da escola (GOLDFELD, 2002, p.32).

Nesse sentido, fica evidente a contribuição que o INES ofereceu à educação dos surdos brasileiros, garantindo-lhes o aprendizado da sua língua materna, a Libras, mesmo havendo a interrupção de sua prática na primeira metade do século XX, o que não foi um empecilho para os alunos surdos, que passaram a utilizar a sua língua de sinais em outras dependências da escola.

É relevante frisar que, após ter adotado o oralismo como metodologia de ensino, o INES, assim como outras escolas para surdos no mundo,fez uso de outros métodos para educar os seus alunos surdos. "Assim, por influência do Congresso de Milão, o Instituto Nacional de Educação de Surdos adotou o oralismo, depois a comunicação total, e, hoje, tem uma proposta de educação bilíngue para os alunos surdos" (PEREIRA, 2011, p.14).

Ainda em meados do século XX, outras escolas exclusivas para surdos foram fundadas no Brasil. Em 1929, foi fundada em São Paulo a primeira instituição de ensino destinada à educação dos surdos, denominada Instituto Santa Terezinha. Em 1954, também em São Paulo, foi criado o Instituto Educacional São Paulo (IESP), através da cobrança dos pais das crianças surdas. Posteriormente, foram fundadas outras escolas particulares para surdos em São Paulo, além de escolas municipais (PEREIRA, 2011).

Diante do exposto, compreende-se que os surdos, durante muito tempo, tiveram o seu desenvolvimento afetado devido ao preconceito, à discriminação e à segregação por parte da comunidade ouvinte, negando-lhes direitos fundamentais como a educação. Compreende-se, também, que foi graças a estudos e pesquisas na área da surdez que houve uma mudança de concepção acerca do sujeito surdo e da sua educação, passando a ser visto como um sujeito apto a receber educação e se desenvolver plenamente em sociedade.

AQUISIÇÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA NA PROPOSTA EDUCACIONAL BILÍNGUE

O surdo é um sujeito que, "[...] por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais [...]" (BRASIL, 2005). Essa interação ocorrerá através da língua de sinais, sendo a sua aquisição imprescindível para o



desenvolvimento da linguagem pelo sujeito surdo, levando-o a obter um desenvolvimento integral, igual ao do sujeito ouvinte.

> A linguagem, por sua natureza, em essência, social, desenvolve-se nas relações que estabelecemos com outro (s), nos diferentes contextos sociais nos quais somos inseridos; desse modo, para desenvolvê-la, devemos estar em relação com outros que utilizem uma língua que nos seja acessível- no caso de crianças surdas, a língua de sinais (LODI, 2018, p.167-168).

No que se refere ao surdo brasileiro, devemos entender que para ele desenvolver a linguagem, é preciso que adquira a sua língua materna, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais-Libras, sendo essa um meio de "[...] comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil" (BRASIL,2002).

É essencial que o sujeito surdo aprenda a sua língua de sinais, no caso do surdo brasileiro, a Libras, pois é através dela que ele desenvolverá a sua linguagem, sendo esta a que lhe "[...] permite um desenvolvimento integral e sem limites" (MOURA, M., 2018, p.14), desenvolvendo-o no âmbito intelectual, cognitivo, social, afetivo e efetivo, obtendo as mesmas oportunidades destinadas aos cidadãos ouvintes.

Além da Libras, sua primeira língua, o surdo brasileiro precisa adquirir a sua segunda língua, ou seja, a língua portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, uma vez que,



por não ter audição, essa modalidade tende a ser a mais acessível. É através da língua portuguesa que o sujeito surdo irá desenvolver interações com a comunidade ouvinte, comunicando-se com a família, amigos, colegas da escola e com os colegas de trabalho. A aprendizagem da língua portuguesa passa a ser obrigatória no ambiente escolar.

> [...] a língua portuguesa é a língua oficial do país, pela qual se realizam as interações sociais básicas, desde a família, a escola e o trabalho. Isso impõe a necessidade do uso social do português em ambientes formais, que assume o status de segunda língua para os surdos brasileiros, obrigatório no processo de escolarização dos surdos (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p.6).

No entanto, para que o surdo possa adquirir tanto a Libras (L1) quanto a língua portuguesa (L2), é crucial que ele esteja imerso dentro de uma proposta educacional bilíngue. Nesse tipo de educação, o surdo aprenderá a Libras, uma língua de modalidade viso-espacial e a usará como base para o aprendizado da língua portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, também por ser visual.

> O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. (QUADROS, 1997, p. 27).



É importante ressaltar que o bilinguismo surge para mudar a forma como a sociedade majoritária enxerga o surdo. "[...] Esse olhar pressupõe afastar ideias reabilitadoras, médicas ou clínicas sobre a surdez que trazem em seu bojo o ideal da normalização" (MOURA, D., 2015, p. 31). Assim, o surdo passa a ser visto não mais como um doente que precisa ser reabilitado para integrar a comunidade ouvinte, mas como uma pessoa que, assim como qualquer outra, necessita de uma educação de qualidade para se desenvolver integralmente.

Nesse sentido, a proposta de educação bilíngue veio para garantir ao sujeito surdo uma educação de qualidade, garantindo o ensino da língua de sinais (L1) e o ensino da língua majoritária na modalidade escrita (L2), levando-o a obter as mesmas oportunidades de aprendizagem garantidas aos sujeitos ouvintes.

Infelizmente, em nosso país, a educação bilíngue ainda é objeto de desconhecimento ou é vista com indiferença por grande parte dos profissionais da educação e por outros segmentos da sociedade. Assim, "[...] é possível verificar que a construção de um Bilinguismo para Surdos no Brasil ainda encontra barreiras legais, educacionais, sociais, políticas e culturais, que necessitam serem discutidas" (MOURA, D., 2015, p.29).

É fundamental que os profissionais da educação, da saúde, a classe política, a família e a sociedade no geral mudem a sua concepção acerca da educação bilíngue, buscando conhecê-la melhor e a entendê-la como imprescindível para o desenvolvimento da linguagem pelo sujeito surdo, dotando-o de habilidades e competências inerentes ao seu desenvolvimento global.



O bilinguismo na educação dos surdos pode ocorrer de maneira diferenciada, tendo como principal fator a família na qual estão inseridos. Crianças surdas filhas de pais surdos, que dominam a língua de sinais, aprenderão essa língua de forma mais rápida e significativa, a partir da interação entre eles. "Quando chegam à escola, essas crianças já contam com uma língua, com base na qual poderão aprender a língua majoritária, na modalidade escrita" (PEREIRA, 2011, p.15).

Por outro lado, crianças surdas filhas de pais ouvintes, que é a maioria, não contam com esse mesmo privilégio, uma vez que ~~os~~ seus pais não possuem conhecimento em língua de sinais - a Libras. Nesse caso, são levadas a adotarem apenas a língua portuguesa na modalidade oral para desenvolver a comunicação. Desse modo, essas crianças chegam à escola sem nenhum conhecimento na língua de sinais, se envolvendo em um ambiente focado na oralidade (SILVA, 2018), levando-as a apresentarem dificuldades na aprendizagem.

A aquisição da língua de sinais pelas crianças surdas filhas de pais ouvintes só poderá ocorrer na interação com adultos surdos que as insiram no funcionamento linguístico da língua de sinais por meio de atividades discursivas que envolvam seu uso, como diálogos e relatos de histórias; isto é, em atividades semelhantes às vivenciadas por crianças ouvintes ou surdas filhas de pais Surdos na interação com os pais (PEREIRA, 2011, p. 16).

Por sua vez, a aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita ocorrerá através da interação precoce a textos



escritos, pois a leitura é compreendida como uma ferramenta de relevância para a aprendizagem de uma segunda língua. Para que as crianças possam compreender da melhor forma a temática abordada nos textos, é importante que o professor a explique em Libras.

Nesse contexto, a família torna-se relevante no processo de educação bilíngue do sujeito surdo, podendo ela adiantar ou atrasar o desenvolvimento da criança surda na língua de sinais e na língua majoritária. É crucial que os pais ouvintes que têm filhos surdos busquem adquirir conhecimento na língua de sinais, pois isso impedirá que os seus filhos cheguem à escola sem o conhecimento dessa língua, atrasando assim a sua educação bilíngue.

Quanto mais precoce for o aprendizado da Libras e da língua portuguesa, na modalidade escrita pelas crianças surdas, maior será o seu sucesso dentro e fora do ambiente escolar. Para uma educação bilíngue ideal, a Libras "[...] deveria ser aprendida preferencialmente de zero a três anos, garantida como primeira língua [...], além do aprendizado do português como língua oficial do país para garantir o letramento e acesso ao conhecimento formal [...]" (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 7).

Torna-se imprescindível que os sujeitos surdos tenham acesso a Libras (L1) na mais tenra idade, pois, "[...] quando expostos precocemente a esta, ela se desenvolverá plenamente, sem que haja necessidade de condições especiais de aprendizagem" (WELTER; VIDOR; CRUZ, 2015, p.6), cabendo ao surdo usar a sua primeira língua como um arcabouço para a aquisição da sua segunda língua, a língua portuguesa na modalidade escrita (L2).



Quando se trata de uma educação bilíngue de qualidade devemos salientar que esta deverá ser ofertada em escolas que contem com adultos surdos, ou seja, professores surdos fluentes em Libras. "Na falta desse profissional, é prevista na legislação a participação de adultos ouvintes bilíngues LIBRAS-língua portuguesa, com formação/certificação de fluência em Libras" (LODI, 2018, p.166).

Dessa forma, torna-se essencial a interação das crianças surdas com adultos surdos, uma vez que desenvolverão com esses profissionais a sua língua de sinais (Libras), sua identidade, cultura, além do aprendizado da sua segunda língua, o português escrito, adquirindo todas as habilidades e competências essenciais para o seu "[...] crescimento pessoal, intelectual e profissional [...]" (SILVA, 2018, p.49).

Porém, as escolas brasileiras ainda estão aquém quando se trata da presença de profissionais altamente capacitados para a oferta de uma educação bilíngue significativa para o surdo brasileiro. "Poucas instituições têm profissionais (instrutor de Libras, professor bilíngue, intérprete de Libras e Língua Portuguesa, fonoaudiólogo bilíngue) que possam fazer com que não haja a segregação desse indivíduo" (SILVA, 2018, p.49).

As instituições de ensino brasileiras precisam estar bem preparadas para atender de forma significativa todas as necessidades específicas dos alunos surdos. Precisam ser munidas de profissionais altamente qualificados, que possam ofertar a esse público uma educação bilíngue de excelência, garantindo a sua inclusão no ambiente escolar e o seu sucesso em todos os aspectos.



Vale à pena ressaltar que para uma educação bilíngue se constituir de maneira eficiente e eficaz, esta não deve estar atrelada apenas ao ensino da língua de sinais somado a metodologias para o ensino da língua portuguesa. É preciso ainda que os professores obtenham um conhecimento completo acerca do seu aluno surdo.

> Deve buscar-se a construção de um saber que compreenda os modos de ser, de pensar e de se constituir das pessoas Surdas. É fundamental refletir e compreender essas questões considerando o viés sócio-histórico, no qual o professor analisa quem é o Surdo, o que almeja para ele e o que ele almeja para si próprio (MOURA, D., 2015, p. 32).

Seguindo esse caminho, os professores irão ter uma compreensão global do seu aluno surdo, desenvolvendo estratégias que possam auxiliá-lo no seu desenvolvimento interno e externo do ambiente escolar, aprimorando as suas forças e eliminando possíveis fraquezas que possam ocorrer durante o processo educacional.

O biculturalismo também se constitui em um elemento importante dentro da educação bilíngue do surdo brasileiro, pois quando esta é praticada de forma coerente, o sujeito surdo consegue desenvolver uma interação tanto com a comunidade surda quanto com a comunidade ouvinte, interagindo e se apropriando de forma significativa dessas duas realidades.

> [...] a situação do surdo pode ser caracterizada como sendo bicultural, quando a este é dada a oportunidade de viverem em



> duas realidades: uma por meio da Língua de Sinais, que é utilizada quando estão junto a seus pares ou a pessoas próximas envolvidas com a comunidade surda; a outra por meio da Língua Portuguesa, quando estão junto aos ouvintes. O fato de os surdos poderem viver em duas comunidades distintas e terem que se comunicar com ambas, caracteriza uma situação bilíngue de comunicação (SLOMSKI, 2019, p.56-57).

Desse modo, é importante que seja ofertada ao sujeito surdo uma educação bilíngue que lhe dê condições para interagir de forma significativa tanto com a sua comunidade surda quanto com a comunidade dos cidadãos ouvintes, se apropriando desses dois tipos de cultura, contribuindo assim para a sua formação holística.

Diante disso, fica evidente a importância de uma educação bilíngue no processo de desenvolvimento do surdo brasileiro, devendo esse ter o direito à aquisição da sua primeira língua, a Libras (L1) e a aquisição da sua segunda língua, a língua portuguesa (L2), de preferência na modalidade escrita, passando a ter os mesmos direitos educacionais oferecidos aos alunos ouvintes.

COMPETÊNCIAS DOCENTES PARA UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE QUALIDADE

A escola é uma instituição social que tem por objetivo garantir a todo e qualquer indivíduo o direito a uma educação sistemática de qualidade, visando "[...] o pleno desenvolvimento do

educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL,2019,p.8), transformando-o em um cidadão completo, apto a viver dignamente em sociedade.

No que se refere ao surdo brasileiro, este indivíduo possui o mesmo direito a usufruir de uma educação de excelência, sendo-lhe garantida a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (BRASIL, 2019, p.167), e nela deverá ser garantida "[...] a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua [...]" (BRASIL, 2014, p.56).

No entanto, para que a escola seja capaz de desenvolver o surdo de forma holística, pautada na educação bilíngue, é crucial que a mesma esteja munida de professores qualificados, dotados de competências que levem os surdos a obterem um desenvolvimento pleno dentro e fora do ambiente escolar.

> Falar em competência significa falar em saber fazer bem. Apesar das diferenças entre as diversas concepções de educação e de escola presentes entre nós, elas sem dúvida concordam em definir desse modo a competência (RIOS, 2011, p.57).

Dessa forma, torna-se imprescindível que a escola esteja provida de professores altamente capacitados e competentes, desenvolvendo bem o seu papel, para que possam ser capazes de garantir ao sujeito surdo o direito a uma educação bilíngue de qualidade, sendo esta essencial para o desenvolvimento da sua



linguagem, seu desenvolvimento cognitivo, intelectual, social, afetivo e efetivo.

Ao atuar em uma sala que possua um aluno surdo, o professor precisa ter como importante competência o domínio da Libras, pois um conhecimento profundo nessa língua "[...] é de grande proveito para que o professor possa auxiliar o aluno na compreensão dos conteúdos" (LACERDA; SANTOS; CAETANO,2018,p.191), levando-o a obter um desenvolvimento satisfatório, igual ao do sujeito ouvinte.

É importante ressaltar que, além de um conhecimento amplo nessa língua, o professor precisa construir estratégias para que a Libras possa ser ensinada da melhor forma possível, pois é esta que levará o sujeito surdo a desenvolver a sua linguagem, sua identidade, a interagir com a comunidade surda, além de "[...] favorecer o fortalecimento da cultura da diversidade e o sentimento de pertencimento pelo educando surdo" (SILVA; DAXENBERGER, 2020, p.17).

Infelizmente, a realidade brasileira ainda está aquém do desejável, pois a maioria dos professores "[...] não sabe Libras, além disso, não sabe como ensinar Língua Portuguesa e os demais conteúdos para os alunos surdos [...]" (BERNARDO; QUEIROZ; FERREIRA, 2020, p.32), resultando e um déficit na comunicação entre o professor e o aluno, além da defasagem no desenvolvimento escolar e social desse aluno.

Ao ensinar a Libras ao aluno surdo, o professor precisa fazer uma relação entre a vivência cotidiana desse aluno e os conteúdos aprendidos em sala de aula, para que o surdo possa ver sentido, significado naquilo que está aprendendo,

despertando assim o interesse e a motivação em aprender a sua língua materna. É relevante que o professor faça uso de gêneros textuais, jogos, recursos tecnológicos dentre outros elementos imersos na realidade do aluno.

> Ser professor de alunos surdos significa considerar suas singularidades de apreensão e construção de sentidos quando comparados aos alunos ouvintes. Discute-se muito que a sala de aula deve ser um lugar que permita que o aluno estabeleça relações com aquilo que é vivido fora dela, e deste modo interessa contextualizar socialmente os conteúdos a serem trabalhados, apoiando-os quando possível em filmes, textos de literatura, manchetes de jornais, programas televisivos, de modo a tornar a aprendizagem mais significativa (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2018, p.185).

Nesse sentido, torna-se essencial um ensino contextualizado da Libras, onde o surdo, através dos recursos didáticos ofertados pelo professor, fará uma ponte entre as vivências do seu dia a dia e os conhecimentos transmitidos em sala de aula, culminando em uma aprendizagem dinâmica, prazerosa e significativa da sua língua de sinais.

Uma habilidade que também precisa estar presente no professor é o trabalho com imagens no ensino da Libras. Por não ter audição, o surdo encontra-se inserido em um mundo visual, onde a interação com imagens torna-se essencial no processo de ensino-aprendizagem desse sujeito, o que facilitará a aquisição de conhecimentos e informações importantes para o seu desenvolvimento nessa língua.

> O ser humano está cercado por imagens desde o momento em que nasce. São as imagens que, na maioria das vezes, colaboram para a construção do conhecimento e do aprendizado do homem. Os indivíduos surdos, de maneira destacada, encontram-se mais diretamente dependentes da influência que a imagem possui para a construção de seu desenvolvimento cognitivo, uma vez que a surdez os torna mais sensíveis aos estímulos visuais (OLIVEIRA; MARTINS; JOCA; MUNGUBA, 2020, p. 37).

Assim, o uso de recursos visuais no ensino da Libras configura-se em uma pedagogia visual indispensável no processo de aprendizagem do sujeito surdo, devendo o professor compreender que "[...] para favorecer a aprendizagem do aluno surdo, não basta apenas apresentar os conteúdos em Libras, é preciso explicar os conteúdos de sala de aula utilizando toda a potencialidade visual que essa língua tem" (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2018,p.186), contribuindo para o desenvolvimento significativo desse aluno.

Algumas instituições de ensino, no entanto, ainda não fazem uso dessa pedagogia visual tão rica para a aprendizagem do aluno surdo. "A escola, em geral, está presa ao texto didático como caminho único para a apresentação de conceitos, e este caminho tem se mostrado pouco produtivo quando se pensa na presença de alunos surdos em sala de aula" (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2018, p.188).

As instituições educacionais, então, precisam mudar a sua postura com relação à metodologia empregada no ensino da Libras aos alunos surdos, desprendendo-se do modelo

tradicional e adotando uma pedagogia voltada para o uso de recursos visuais, imprescindível para uma aprendizagem significativa da Libras, oferecendo ao sujeito surdo as mesmas oportunidades de desenvolvimento garantidas aos ouvintes.

A parceria entre o professor regente e o Intérprete de Língua de Sinais(ILS) constitui-se em uma competência necessária e uma maneira de facilitar a aprendizagem do aluno surdo em sala de aula, uma vez que esses profissionais ajudarão um ao outro na busca por estratégias eficientes e eficazes que levem o sujeito surdo a aprender de forma significativa os conteúdos abordados nas aulas.

> Quando refletimos sobre a presença do ILS em sala de aula, devemos nos lembrar de que esse profissional possibilitará o acesso às informações e conteúdos ministrados pelo professor ao aluno surdo, traduzindo e interpretando da língua de sinais para a língua portuguesa e vice-versa, ou seja, a sua atuação depende diretamente da parceria estabelecida com o professor. (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2018, p. 195).

Entretanto, os professores ainda demonstram resistência quando o assunto é a presença de um intérprete em sala de aula. O professor se vê como sendo o principal responsável pelos seus estudantes, logo compartilhar essa tarefa com outro profissional não chega a ser uma tarefa fácil. Muitas vezes, o professor chega a deduzir que está sendo avaliado por aquele outro profissional (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2018).

É preciso que o professor regente entenda a importância do papel do intérprete de língua de sinais em sala de aula, vendo-



o como importante no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo. “Nesse caso, faz-se necessária uma mudança de postura por parte do professor, que também tem o dever, como educador, de auxiliar o ILS em suas práticas” (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2018, p.195).

Planejar é uma das atividades que fazem parte das competências do professor que trabalha com o surdo, onde “[...] vivenciam-se três momentos que se integram: elaboração, execução e avaliação” (DALMÁS, 2014, p.30). Ao planejar suas aulas, é importante que o professor envolva o intérprete de língua de sinais, pois esse profissional precisa ter conhecimento prévio dos conteúdos que serão transmitidos nas próximas aulas, e assim se preparar para passar o conhecimento de forma correta para o aluno surdo.

Sendo assim, é importante que o professor trabalhe junto com o intérprete nas atividades de planejamento, deixando esse profissional inteirado de todos os conteúdos que serão trabalhados em sala de aula, dando a ele autonomia para expor suas ideias, opiniões e estratégias que levem ambos a fazerem uma boa elaboração, execução e avaliação das atividades propostas, levando o surdo a obter uma aprendizagem significativa.

O trabalho com jogos constitui-se em uma prática pedagógica relevante no processo ensino-aprendizagem do aluno surdo em sala de aula, surgindo como uma “[...] ferramenta que auxilia o aprendizado trazendo uma nova percepção de mundo à criança surda e estimulando sua participação no processo da aquisição da língua de sinais” (OLIVEIRA; MARTINS; JOCA; MUNGUBA, 2020, p.38).

Ao trabalhar com jogos em sala de aula, o professor estará garantindo o desenvolvimento integral do sujeito surdo, uma vez que estes são essenciais para "[...] o amadurecimento cognitivo e motor da criança surda, proporcionando a ela uma ampliação do seu conhecimento de mundo, além de favorecer o aprendizado de vários sinais contextualizados a sua realidade" (OLIVEIRA; MARTINS; JOCA; MUNGUBA, 2020, p.41).

Em relação ao ensino da língua portuguesa na modalidade escrita, faz-se necessário ressaltar que, assim como na Libras,o uso de imagens torna-se essencial no aprendizado dessa segunda língua pelo sujeito surdo. Além disso, é relevante que o professor desenvolva outras estratégias que levem o surdo a sentir interesse em aprender essa língua. Ações como "[...] inserir a escrita em contexto significativo, com assuntos que sejam de interesse do aluno surdo, têm sido notadas como fatores de motivação, que influenciariam no desempenho da escrita desses sujeitos" (WELTER; VIDOR; CRUZ, 2015, p.9).

Adotando essa metodologia, o professor estará propiciando um ensino de português mais prazeroso, contextualizado e significativo para o aluno surdo, levando-o a um maior interesse em aprender sua segunda língua. Além dos recursos visuais, o trabalho com gêneros textuais e temáticas do dia a dia do aluno torna-se necessário para que o surdo compreenda a importância e a funcionalidade da produção escrita para a sua vida escolar e social.

Todavia, muitas instituições educacionais ainda ignoram a utilização de recursos visuais e de outros métodos que são necessários para que o surdo possa desenvolver uma produção



escrita eficiente. Além disso, "[...] a metodologia utilizada é a mesma com sujeitos ouvintes e surdos, baseada em técnicas repetitivas de treino de ortografia, e regras gramaticais, tais como ditado, cópia de palavras e sentenças" (WELTER; VIDOR; CRUZ, 2015, p.8). Nesse sentido, "[...] o fracasso do surdo para as questões de leitura e escrita são atribuídos a não utilização de meios visuais neste processo" (WELTER; VIDOR; CRUZ, 2015, p.8).

Para que essa realidade mude, os professores precisam ter a competência para inovarem a forma como ensinam a língua portuguesa para o aluno surdo, levando-o a dominar de forma eficiente a leitura e a escrita da língua portuguesa em sua prática social, constituindo-se em um sujeito letrado.

> Soluções para isto são apontadas, como: adequação do próprio espaço da sala de aula pelo professor, tornando-o mais favorável para situações de comunicação, e a promoção de atividades de interação entre os alunos e com o professor, a fim de obterem um contato real e significativo com a linguagem (WELTER; VIDOR; CRUZ, 2015, p.8).

Através do exposto, entende-se que é imprescindível o professor desenvolver competências que sejam eficientes e eficazes na construção de uma educação bilíngue para o sujeito surdo, para que este possa se desenvolver na sua totalidade, a fim de garantir a sua inclusão e sua atuação em sociedade, constituindo-se em um cidadão completo.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assumir o compromisso com a educação do surdo torna-se essencial para romper paradigmas e desenvolver práticas pedagógicas que possam proporcionar ao sujeito surdo uma formação completa, garantindo-lhe todos os benefícios sociais inerentes ao seu desenvolvimento global, eliminando estereótipos, preconceitos e discriminações que ainda pairam sobre a comunidade surda por parte dos ouvintes.

No Brasil, a legalização e a regulamentação da Língua Brasileira de Sinais-Libras deram ao sujeito surdo o direito a uma educação de qualidade, pautada na educação bilíngue. Porém, essa proposta educacional ainda caminha a passos lentos em nosso país, em decorrência da falta de conhecimento que ainda se tem sobre o sujeito surdo, envolvendo a sua língua, sua identidade, sua cultura e a sua comunidade.

Esta pesquisa torna-se relevante na medida em que apresenta aos profissionais da educação e a outros membros sociais a necessidade de se implantar nas escolas uma educação bilíngue de excelência, capaz de desenvolver no surdo as habilidades e competências necessárias para o seu desenvolvimento integral, o que envolve elementos importantes como a linguagem, o intelecto e o cognitivo.

O levantamento bibliográfico aqui aplicado trouxe autores influentes na área da surdez e da educação bilíngue. Através da pesquisa nas obras desses autores foi possível compreender a proposta educacional bilíngue na educação de surdos, na



promoção da sua inclusão e do seu desenvolvimento integral. Tornou-se possível, também, descrever o contexto histórico da educação dos surdos dos primórdios até os dias atuais, analisar o processo de aquisição da Libras e da língua portuguesa pelos sujeitos surdos e identificar as competências necessárias ao professor para a efetivação de uma educação bilíngue de qualidade para os sujeitos surdos.

Foi constatado, através dos teóricos abordados, que a educação bilíngue ainda não vem se efetivando de forma significativa na educação dos surdos, pois os professores, de modo geral, ainda não possuem as competências necessárias para a efetivação de uma educação bilíngue de qualidade no ambiente escolar. Em consequência disso, a prática pedagógica desenvolvida por esses professores, pouco ou quase nada contribui para o desenvolvimento do aluno surdo em sua totalidade, ou seja, não garante para o surdo os mesmos direitos destinados aos alunos ouvintes.



REFERÊNCIAS

BERNARDO, Maria José Silva da; QUEIROZ, Kiara de Sousa Batista de; FERREIRA, Irineusa Maria. A educação especial e os processos de socialização entre jovens surdos. *In*: Editora Poisson (org.). **Série Educar:** Educação Especial. Belo Horizonte: Poisson, 2020. v. 2. p.28-35 Disponível em:https://poisson.com.br/2018/produto/serie-educar-volume-2/. Acesso em 06 de setembro de 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2019.
Disponível em: https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf
Acesso em: 07 de setembro de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. D.O.U de 23/12/2005, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.Acesso em: 20 de agosto de 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras e dá outras providências. D.O.U de 25/04/2002, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 20 de agosto de 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em:http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf. Acesso em:06 de setembro de 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996:** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 3. ed. Brasília:Senado Federal, 2019.
Disponível em:
https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/559748/lei_de_diretrizes_e_bases_3ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 07 de setembro de 2020.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola**: elaboração, acompanhamento e avaliação. 18. ed. Petrópolis,RJ: Vozes,2014.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro.**Educ. rev.** [online]. 2014, n.spe-2, p.1-15. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/05.pdf. Acesso em:23 de junho de 2020.



GIL, Antônio Carlos.**Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_de_pesquisa.pdf. Acesso em: 11 de setembro de 2020.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (orgs.).**Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2018. p.185-200.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (orgs.).**Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar,2018. p.165-183.

MACHADO, Flávia Medeiros Álvaro, 1976- **Conceitos abstratos:** escolhas interpretativas de português para Libras. 2.ed. Curitiba: Appris,2017. Disponível em: https://books.google.com.br/books. Acesso em: 25 de agosto de 2020.

MOURA, Débora Rodrigues. **Libras e leitura de língua portuguesa para surdos**. Curitiba: Appris, 2015.

MOURA, Maria Cecília de. Surdez e linguagem. *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (orgs.).**Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2018.p.13-26.

OLIVEIRA, Sarah Maria de; MARTINS, Lana Carol de Sousa; JOCA, Terezinha Teixeira; MUNGUBA, Marilene Calderaro da Silva. Interface da pedagogia visual e aquisição da libras como língua materna por crianças surdas mediada pela construção de jogos. *In*: Editora Poisson (org.). **Série Educar:** Educação Especial. Belo Horizonte: Poisson, 2020. v. 2. p.36-42. Disponível em: https://poisson.com.br/2018/produto/serie-educar-volume-2/. Acesso em: 06 de setembro de 2020.

PEREIRA, Maria Cristina Cunha da (org.). **Libras:** Conhecimento além dos sinais. São Paulo: Pearson, 2011.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed,1997.



RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência.** 20. ed. São Paulo: Cortez,2011. (Questões da nossa época; 7)

SILVA, Carla Alves da.Educação inclusiva, libras e letramento linguístico: dificuldades e desafios no ensino de língua portuguesa para surdos. *In:* Construir notícias. **O desafio da interdisciplinaridade**, Recife, ano 18, ed. 100, p.42-50. Maio/Junho. 2018.

SILVA, Josiene Macedo da; DAXENBERGER, Ana Cristina Silva. Educação de surdos e seus contextos educacionais. *In*: Editora Poisson (org.). **Série Educar:** Educação Especial. Belo Horizonte: Poisson, 2020.v. 2 .p.15-22.
Disponível em: https://poisson.com.br/2018/produto/serie-educar-volume-2/. Acesso em: 12 de julho de 2020.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos:** concepções e implicações práticas. Curitiba: Juruá, 2019.

TEIXEIRA,Danilza de Souza; ANDRADE, Aldair Oliveira de; JUSTI, Jadson; SERRÃO, Victor Antunes de Souza. Reflexões em torno da educação de surdos. *In*: Editora Poisson (org.). **Série Educar:** Educação Especial. Belo Horizonte: Poisson, 2020. v. 2 .p. 07-14. Disponível em: https://poisson.com.br/2018/produto/serie-educar-volume-2/. Acesso em: 12 de julho de 2020.

WELTER, Gabriela; VIDOR, Deisi Cristina Gollo Marques; CRUZ, Carina Rebello. Intervenções e Metodologias no Ensino da Escrita e Leitura de Indivíduos Surdos: Revisão de Literatura. **Rev. bras. educ. espec.**vol.21 no. 3 [online].2015. p.1-13. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000300459&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 23 de junho de 2020.



GESTÃO DEMOCRÁTICA: UMA PRÁTICA NECESSÁRIA

Joicy Kelli Gomes da Silva

A autonomia e a criticidade, são alcançadas no ambiente escolar através da descentralização da gestão, valorizando a participação de cada segmento nos processos educativos, e enfatizando a necessidade de estabelecer a coletividade. Desfazer as lacunas entre a escola e a comunidade por meio da intervenção de um gestor líder, comunicativo, parceiro, que busca a prática da descentralização do poder para alcançar a motivação de toda a equipe. O artigo tem como objetivo analisar a necessidade da gestão democrática no âmbito escolar, utilizando a revisão bibliográfica como estratégia metodológica, atribuindo veracidade as informações obtidas por meio dos referenciais teóricos apresentados, embasado em uma pesquisa de caráter exploratório-descritivo, baseando-se em uma abordagem qualitativa. Para traçarmos a pesquisa, elaboramos três capítulos, sendo eles: Gestão democrática: Contexto histórico, apontando informações contidas na lei sobre o direito a participação na gestão; Implantação de uma liderança democrática: desafios existentes, tornando evidentes os possíveis embates que surgem no processo de adoção da gestão descentralizada; Gestão democrática: instrumentos facilitadores, visando os órgãos colegiados como aportes para o aprimoramento da liderança escolar e ferramenta para inclusão da democracia. Obtivemos como resultado, a compreensão sobre o quanto é relevante à aplicação da descentralização do poder do gestor, cujo passa a exercer o papel de líder apoiado pela comunidade, pais, alunos e demais funcionários da escola, visando a escola eficaz por meio de uma educação ofertada de maneira igualitária, respeitosa e significativa.

Palavras-chaves: Gestão. Democracia. Liderança. Participação.



INTRODUÇÃO

No século XXI, a busca por autonomia, participação e democracia são evidentes. Os indivíduos estão mais informados, atentos aos direitos que lhes competem na lei, adentrando os espaços de convivência com pensamentos críticos formados, adquiridos não só no ceio familiar como também por meio da avançada tecnologia. Não seria diferente com as instituições de ensino, que estão diariamente ligadas a mentes pensantes, criativas e inovadoras, que não aceitam apenas ouvir e obedecer. Aliás, métodos de alienação do "ser" não tem mais espaço no novo contexto de sociedade ao qual estamos imersos.

Dessa forma, o diretor de escola deve pautar-se na descentralização do poder, abrindo espaço para um ambiente propício a interação dos atores contribuintes, desvinculando-se da postura tradicional onde a sua função era basicamente ordenar, reprimindo qualquer tipo de ação que os demais funcionários pudessem ter. Gerir vai além de questões administrativas e financeiras, é necessária uma boa convivência com todos os envolvidos nas atividades escolares, promovendo a unificação de metas e objetivos a serem traçados e alcançados, transformando a escola dia após dia em um lugar de coletividade e harmonia por intermédio da gestão democrática ativa.

Sendo a gestão democrática uma forma de administrar coletivamente o interior das instituições promovendo o atendimento das necessidades da sua comunidade, busca-se



compreender por meio deste artigo a relevância da prática gestora através da democracia.

Para adquirir veracidade na presente pesquisa, contamos com as obras de alguns autores, como: HORA (1994), apresentando concepções sobre o trabalho coletivo e a figura do diretor; LIBÂNEO (2008), fazendo menção ao conselho de classe; LÜCK (2007), trazendo a importância da participação dentro da gestão; NASCIMENTO (2004), visando o conselho escolar como a entrada da comunidade na gestão.

A metodologia adotada no presente artigo, baseia-se em um procedimento de revisão bibliográfica, que segundo Gil (2002, p. 44) "é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". Para dar prosseguimento optamos por um tipo de pesquisa de caráter exploratório defendida por Gil (2008, p. 27) "são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral de tipo aproximativo, acerca de determinado fato", e descritiva vista por Gil (2002, p. 42) como "a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então o estabelecimento de relações entre variáveis". Direcionamos o artigo através de uma abordagem qualitativa, vista por Lakatos (2010) como o "método que difere do quantitativo por não está associada a instrumentos estatísticos, e abordar uma forma diferente na análise de dados".

Torna-se relevante proferir sobre este assunto, uma vez que, a gestão democrática está ligada a comunidade, visando atender as suas reais necessidades, servindo como construção de um ambiente dotado de conhecimentos diferenciados transmitidos de segmento para segmento com o intuito de promover



um elo entre eles. E essas diferenças de saberes os levarão aos princípios desse tipo de gestão, dentre eles a participação e a igualdade. Á vista disso, foi levantada a seguinte problemática: Quais os benefícios da gestão democrática?

Nessa perspectiva, teremos como objetivo geral: analisar a necessidade da gestão democrática no âmbito escolar. Buscando obter clareza sobre o assunto pautamos os seguintes objetivos específicos: descrever o contexto histórico da gestão democrática; apresentar os desafios existentes para implantação da gestão democrática; identificar os instrumentos facilitadores na prática da gestão democrática.

Para uma melhor compreensão, foi proposto neste artigo a divisão em três capítulos, sendo eles: Gestão democrática: contexto histórico, fazendo um breve retorno a história da educação para conhecer as diferentes formas de administração escolar em nosso país; Implantação de uma liderança democrática: desafios existentes, propondo uma visão sobre os possíveis embates presentes na adoção da gestão descentralizada; Instrumentos facilitadores da gestão democrática, apresentando órgãos colegiados como aportes para uma gestão descentralizadora.



GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONTEXTO HISTÓRICO

Atribuir uma forma de gerir os espaços educacionais torna-se relevante para que haja a organização dos diversos setores de uma escola, seja o setor administrativo, pedagógico ou financeiro. Porém, no Brasil, nem sempre houve esse tipo de gestão, na qual enfatiza a coletividade e o apoio de todas as pessoas que se dispõe a ajudar nos processos educativos.

Brevemente, retomando o contexto histórico de como se deu a administração escolar em nosso país, nos deparamos com diferentes formas de organizar as atividades educacionais, uma delas foi o sistema tradicionalista de ensino adotado pelos jesuítas. O meio educacional passou mais de 200 anos com um pensamento voltado para regras, advindas do documento Ratio Studiorum.

Segundo Cambi (1999) apud Correia (2018, p. 41) as regras do Ratio interviam em "toda organização da vida do colégio e dos estudos: desde as funções dirigentes do provincial e do reitor até as disposições didáticas relativas ao professor e aos estudantes dos vários cursos de estudo e as várias disciplinas ensinadas". Dessa forma, a administração acontecia por meio de regras interferindo não só no trabalho pedagógico como também no desenvolvimento dos colégios, fazendo todos os envolvidos ficarem as margens do autoritarismo.

A colônia também sofria com as utopias de governo ocorridas em 1759, quando o Marquês Sebastião José de Carvalho e Melo expulsa os jesuítas, desativa as escolas por eles



construídas, desaprova os seus métodos educacionais e não alcança fins determinantes para atender as necessidades da população, deixando-a á mercê das incertezas e da força do tradicionalismo que também era presente em sua administração. Para Azevedo (1976) apud Maciel; Shigunov Neto (2006) [...] a expulsão dos jesuítas em 1759, e a transplantação da corte portuguesa para o Brasil em 1808, abriu-se um parêntese de quase meio século, um largo hiatus que se caracteriza pela desorganização e decadência do ensino colonial.

Contudo, mesmo os jesuítas colocando em prática o ensino direcionado para pensamentos religiosos a partir de métodos tradicionalistas, presavam pela organização do sistema de ensino adotado por eles, ou seja, quem organizava ou dava as ordens e quem obedecia e colocava em prática. Diferente do Marquês de Pombal que causou a desestruturação na educação por não ter um planejamento adequado sobre como organizar o que ele mesmo pretendia fazer, naufragando a possível educação de qualidade e inovadora prometida em seu governo.

No decorrer dos séculos, ficava cada vez mais claro que a educação precisava de um norte para alcançar qualidade e significância, de modo que retratasse em sua prática uma gestão descentralizada, coletiva, com ênfase nas relações entre os segmentos escolares, dualidade nas tomadas de decisões, ou seja, uma escola aberta, plural, igualitária que enfatizasse a individualidade do ser, centralizasse o seu objetivo em um processo educacional ativo, visando à participação democrática de todos os envolvidos.



Dessa forma, as grandes manifestações políticas, a busca pela democratização, o surgimento da industrialização, a criação do Ministério de Educação e Saúde por Getúlio Vargas, ocorrida entre o final do século XIX, e início do século XX, foram essenciais para o surgimento de novas perspectivas. Foi um momento de descobertas impulsionadas também pelas ideologias do Movimento dos Pioneiros que lutavam pela Escola Nova.

Segundo Ghiraldelli Júnior (2001):

> O movimento da Escola Nova enfatizou os "métodos ativos" de ensino-aprendizagem, deu importância substancial à liberdade da criança e ao interesse do educando, adotou métodos de trabalho em grupo e incentivou a prática de trabalhos manuais nas escolas; além disso, valorizou os estudos de psicologia experimental, e finalmente, procurou colocar a criança (e não mais o professor) no centro do processo educacional (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001, p. 25).

Nesse contexto, o Manifesto dos Pioneiros buscava uma educação comprometida com a melhoria de vida dos indivíduos por meio da democratização, vislumbrando a interferência de todos os cidadãos no que tange à organização educacional na sociedade, mesmo vivendo em um período de governo provisório, autoritário e centralizado.

Sucedendo o Golpe Militar de 1964 que causou um intenso processo de centralização administrativa, e também resistência sobre a ditadura por parte da população, a década de 80 apresentou um novo rumo aos trabalhos pedagógicos mediante a promulgação da Constituição Federal de 1988, elencando os direitos

humanos de forma universal e precisa. O Brasil começava a trilhar diferentes passos, buscando cada vez mais a voz ativa, participação e intervenção dos indivíduos no âmbito social.

A Constituição do Brasil (1988, p. 109) afirma que:

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
> II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
> IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
> V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
> VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
> VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
> § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

Desse modo, a Constituição Federal abriu portas para um novo patamar na educação, reconstruindo-a a partir de um processo democrático e humanista, com o intuito de atender a todos por igual, assegurando a oferta e o acesso à educação, atribuindo



direitos e deveres a serem cumpridos entre todos os envolvidos nesse processo.

Por meio da redemocratização após o período da ditadura militar, o Brasil seguia um processo de modernização, onde a busca por democracia era incessante, as pessoas já não aceitavam apenas ouvir e obedecer a regras, pois queriam ser críticos, pensantes, reflexivos, ativos e participativos na construção do meio social em que estavam inseridos. Para que isso acontecesse, foi preciso investir cada vez mais na ideia de educação descentralizada, incluindo na lei a gestão democrática, onde o fazer pedagógico passa a ser tarefa de todos, e não unicamente da figura de um gestor.

Segundo Lück (2007, p. 9):

> A democratização da gestão escolar representa um movimento já iniciado no Brasil, há alguns anos, na tentativa de superar procedimentos tradicionais baseados no corporativismo e no clientelismo. O movimento tem produzido avanços significativos, tais como o envolvimento da comunidade escolar na seleção do diretor da escola, a implantação de conselhos escolares que possuem autoridade deliberativa e também poder decisório e o controle por parte da escola de recursos financeiros (LÜCK, 2007, p. 9).

Nesse sentido, a gestão democrática existe para que os alunos e demais segmentos escolares exerçam a cidadania, se realizem como pessoas que podem interferir positivamente na construção da aprendizagem sem que haja doutrinação e preconização de poder centralizado de grupos favorecidos. Afinal, isso

acarretará o aprimoramento do campo educativo e social dos indivíduos envolvidos.

O século XXI, nos leva a repensar a forma de gerir os espaços de ensino, afinal a criticidade, os questionamentos, a busca incessante por democracia estão fincadas no novo modelo de sociedade. A Constituição Federal de 1988, deixa claro em seu Art. 206 no inciso VI – “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Faz-se necessário a descentralização do poder do gestor para atender de maneira eficaz o atual público inerente nas instituições de ensino.

Outros vieses que apontam para a transparência, autonomia, organização, pluralismo e a participação para que haja a gestão democrática é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelecendo metas para a próxima década acerca da educação. Esses documentos apresentam de forma legal a importância de subsidiar a educação através de uma gestão desvinculada da centralização.

A LDB (2019, p.15), retrata no art. 14º os princípios para que haja a definição de normas para a gestão democrática.

> Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (LDB, 2019, p. 15).



O PNE (2014), em sua meta 19 aborda o envolvimento da comunidade escolar em projetos político-pedagógico.

> Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (PNE, 2014, p. 59).

Portanto, exercer a gestão democrática é por em prática atitudes de acolhimento em ambos os setores que antes eram excluídos, mudando comportamento, dispondo da aceitação do que é diferente, tendo em vista que não cabe no novo contexto escolar uma gestão meramente administrativa, mas uma administração que reflete as lutas e resistências até chegar ao patamar das leis que acoberta a democracia, a descentralização do poder e dá vez e voz para que todos possam contribuir no procedimento de gerenciamento da escola.

IMPLANTAÇÃO DE UMA LIDERANÇA DEMOCRÁTICA: DESAFIOS EXISTENTES

Atrelada ao princípio de participação, autonomia e transparência, a gestão democrática oportuniza o exercício da cidadania a todos os agentes comprometidos com tal prática. A descentralização de poder quando praticada no âmbito escolar tem a capacidade de desenvolver o pensamento crítico, a coletividade, e o amadurecimento enquanto ser político.

Segundo Lück (2007):



> A instituição da democracia, associada ao aprimoramento da eficiência e da qualidade de educação pública tem sido uma força poderosa a estimular o processo de mudança na forma de gerir escolas no Brasil. A participação da comunidade escolar, incluindo professores, especialistas, pais, alunos, funcionários e gestores da escola, é parte desse esforço, que promove o afastamento das tradições corporativas e clientelistas, prejudiciais á melhoria do ensino, por visarem o atendimento a interesses pessoais e de grupos (LÜCK, 2007, p. 15).

Nessa perspectiva, a gestão participativa busca trilhar passos inovadores, traçados com o apoio de cada segmento escolar, sem exclui-los ou distancia-los dos direitos e deveres que lhes competem, para que se conduza o cumprimento e a efetivação dos objetivos a serem alcançados.

Todavia, a efetuação da gestão democrática apresenta desafios a serem enfrentados diariamente, e um dos desafios predominantes na prática de um gestor que busca aplicar a descentralização na escola é o comprometimento efetivo desses contribuintes, que muitas vezes secundarizam a ideia de que o apoio, interação e coletividade fazem-se necessário no exercício da gestão descentralizada.

Para Lück (2007):

> Sabemos que, dada a tendência burocrática e centralizadora ainda vigente na cultura organizacional escolar, e do sistema de ensino brasileiro que a reforça, a participação, em seu sentido dinâmico de interapoio e integração, visando construir uma



> realidade mais significativa, não se constitui em uma prática comum nas escolas. O mais comum é a queixa de gestores escolares, de que "têm que fazer tudo sozinhos", [...]. Quanto aos pais, a sua participação é, na maioria das vezes, apenas desejada para tratar de questões periféricas da vida escolar, como, por exemplo, aspectos físicos e materiais da escola (LÜCK, 2007, p. 19).

Uma vez que, a consolidação da gestão democrática é dada por meio da participação, a efetivação dessa prática só apresentará qualidade, significância e transparência por intermédio de todos, não apenas do gestor. Esse por sua vez, precisa de uma equipe ativa que busque o compartilhamento de ideias tornando hábito à coletividade e não apenas está de corpo presente de forma passiva.

As partes envolvidas nas questões educativas da escola devem estar ligadas ao modelo de gestão proposta, para que os objetivos sejam atingidos de maneira promissora e eficaz. Entretanto, para conseguir o apoio, interesse da comunidade escolar, do setor pedagógico e demais segmentos, o gestor deve exercer o papel de líder, ou seja, aquele que busca liderar, mediar e ajudar, desassociando a imagem tradicionalista de que a sua função é comandar, ordenar ou reprimir.

Afinal, os desafios existentes na liderança democrática também são enfrentados por quem muitas vezes se ausenta, pois a pouca compreensão sobre como atuar nas questões educacionais presente no ambiente escolar leva á falta de interesse, desanimação, medo e etc.

Lück (2007) diz:



> Aos responsáveis pela gestão escolar compete, portanto, promover a criação e a sustentação de um ambiente propício á participação plena, no processo social escolar, dos seus profissionais, de alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania (LÜCK, 2007, p.20).

Lück (1996) apud Lück (2007, p.20), explicita algumas ações que promovem um ambiente estimulador de participação:

> 1)Criar uma visão de conjunto associada a uma ação de cooperação.
> 2)Promover um clima de confiança.
> 3)Valorizar as capacidades e aptidões dos participantes.
> 4)Associar esforços, quebrar arestas, eliminar divisões e integrar esforços.
> 5)Estabelecer demanda de trabalho centrada nas ideias e não em pessoas.
> 6)Desenvolver a prática de assumir responsabilidades em conjunto.

Desse modo, faz-se necessário a promoção constante de meios que viabilizem os contribuintes desse modelo de gestão, dando-lhes um norte sobre como e onde agir. Tendo em vista que, esse norteador não é apenas o diretor, mas todos os responsáveis pela gestão escolar (supervisor, coordenador pedagógico, orientador educacional e etc.).

No entanto, a comunidade escolar e os demais integrantes da gestão democrática precisam exercitar a autonomia, reconhecendo por si só os deveres e ações a serem desenvolvidas,



para que assim possam buscar e aperfeiçoar a liderança escolar descentralizada, sem sombras de opressão.

Na concepção de Hora (1994):

> O diretor é aquele que está na liderança, a serviço da comunidade escolar para o alcance de suas finalidades.
> Os especialistas (supervisor, orientador, diretor) são possuidores de um conhecimento científico em uma área, assim como cada professor o é; o trabalho coletivo dessas diferentes especialidades na escola é que provocará mudanças.
> [...]
> Os indivíduos precisam assumir as responsabilidades de suas atividades, sem que alguém lhes diga sempre o que fazer. Não pode, pois existir a dicotomia – uns pensam, outros executam -, mas todos precisam ter e desenvolver o compromisso político do ato educativo.
> [...]
> 7. A gestão passa a ser, então, o resultado do exercício de todos os componentes da comunidade escolar, sempre na busca do alcance das metas estabelecidas pelo projeto político-pedagógico construído coletivamente (HORA, 1994, p. 52).

Nesse sentido, a liderança do diretor de escola não retrocede a responsabilidade de cada segmento escolar, ambos intervirão nas atividades de maneira coletiva suprimindo os desafios com a intenção de alcançar os objetivos propostos e as metas traçadas. A gestão democrática preza pela participação e pela capacidade de tomadas de decisão que cada indivíduo detém.

A melhoria do ensino, inovação do modelo de escola, sociedade cada vez mais democrática não se constrói de forma



passiva, com excesso de planejamento e pouca ação. Enxergar o gerenciamento escolar democrático como algo simples, fácil, dever unicamente de uma só pessoa também se enquadra na lista de desafios na instauração da liderança.

Hora (1994) entende que:

> A democratização almejada nas relações no interior da escola não deve ser encarada como uma visão messiânica e fatalista. É uma grande falácia acreditar que, estando a escola democratizada, a sociedade irá se democratizar, ou que um dia surgirá o "Grande Messias" que irá democratizar a sociedade e, assim, a escola democrática surgirá no seu rastro (HORA, 1994, p. 20).

Desse modo, a implantação da democracia no exercício da gestão democrática, não é um processo mágico que se estabelecerá em sua plenitude de um momento para outro, sem que haja esforço. É preciso vencer as utopias para obter resultados positivos e de fato vivenciar a democracia na sociedade por intermédio do que é aplicado ativamente nas instituições.

O presente século, apresenta ao gestor, o desafio sobre a formação continuada da sua equipe pedagógica, para que haja o estímulo nas interações e aperfeiçoamento das práticas e habilidades didáticas, podendo acontecer no interior ou exterior da escola. Esse desafio traz consigo a importância da valorização do trabalho desses profissionais.

Para Libâneo (2008):

> A formação continuada consiste de ações de formação dentro da jornada de trabalho (ajuda a professores iniciantes, participação



> no projeto pedagógico da escola [...]) e fora da jornada de trabalho (congressos, cursos, encontros, palestras, oficinas). Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação (LIBÂNEO, 2008, p. 229).

Sendo assim, o desafio a ser enfrentado na tentativa de alcançar o aprimoramento das práxis educativas por meio da formação continuada, não deixa de ser dever do diretor, no entanto não exclui a força de vontade dos professores nesta busca, visto que, ao cumprir com as responsabilidades da profissão, estarão desempenhando a democracia e vencendo os desafios de maneira coletiva.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: INSTRUMENTOS FACILITADORES

A prática gestora de uma escola, para acontecer de forma democrática, necessita de instrumentos que venham agregar a participação de cada segmento nas tomadas de decisões das atividades escolares. Os instrumentos facilitadores servirão como suporte para o gestor escolar, tendo em vista que, o compartilhamento de ideias acontecerá de maneira organizada, pois cada contribuinte estará atuando em consonância com o que lhe compete.

Para Hora (1994):



> O principal instrumento da administração participativa é o planejamento participativo, que pressupõe uma deliberada construção do futuro, do qual participam os diferentes segmentos de uma instituição, cada um com a sua ótica, seus valores e seus anseios, que, com o poder de decisão, estabelecerão uma política para essa instituição, com a clareza de que são ao mesmo tempo autores e objetos dessa política, que deve estar em permanente debate, reflexão, problematização, estudo, aplicação, avaliação e reformulação, em função das próprias mudanças sociais e institucionais (HORA, 1994, p. 51).

Desse modo, fazer uso do planejamento participativo mediante intervenções de cada ator contribuinte acarretará mudanças não apenas sociais como também institucionais, pois ao utilizar esse instrumento o gestor de escola estará elevando a autonomia, satisfação interna da sua equipe, e buscando a agilidade nas tomadas de decisões.

Um valioso instrumento facilitador da gestão democrática é o Projeto Político Pedagógico (PPP), elaborado com o apoio dos pais, alunos, professores, coordenadores, e setor administrativo (direção, secretaria), gerando ampla participação daqueles que são peça chave para a construção significativa do Projeto, ou seja, a comunidade escolar. O PPP será a ponte entre a instituição e as reais necessidades presentes na comunidade.

Hora (1994) diz que:

> Elaborar o projeto político-pedagógico de uma escola significa mobilizar toda a comunidade escolar em torno de um grande movimento que vise a transformação global da escola; um trabalho



> que identifique as condições reais da escola e, também, as condições ideais de trabalho para todos (HORA, 1994, p. 58).

Dessa forma, o Projeto Político Pedagógico viabiliza as necessidades da escola, da comunidade e seus integrantes para que os objetivos sejam traçados de maneira coletiva e promissora, sem individualismo, buscando a transformação integral da instituição.

É essencial na gestão descentralizadora a participação de todos os envolvidos no processo de instituir a autonomia e a democracia na escola, em especial a figura dos pais, seja delegando, intervindo, apoiando ou colaborando com a gestão nos trabalhos educacionais. Esses atuam por meio de instrumentos facilitadores como a Associação de Pais e Mestres, Conselho Escolar, Grêmio Estudantil e etc., para que haja a efetiva democratização nas tomadas de decisões.

Para Libâneo (2008):

> A exigência da participação dos pais na organização da escola corresponde a novas formas de relações entre escola, sociedade e trabalho, que repercutem na escola nas práticas de descentralização, autonomia, co-responsabilização, interculturalismo. De fato, a escola não pode ser mais uma instituição isolada em si mesma, separada da realidade circundante, mas integral numa comunidade que interage com a vida social mais ampla (LIBÂNEO, 2008, p. 114).

Nesse contexto, a relação entre os pais ou responsáveis e a instituição deve ser transparente, presando sempre pelo



coletivo e nunca pelo individualismo. Afinal, o novo contexto de escola necessita do estreitamento entre esses segmentos para que o trabalho flua de maneira autônoma e satisfatória no que diz respeito à atuação na realidade e integralidade da comunidade.

Sobre a Associação de Pais e Mestres, Libâneo (2008, p. 130) diz "a APM reúne os pais de alunos, o pessoal docente e técnico-administrativo e os alunos maiores de 18 anos e costuma funcionar mediante diretoria executiva e de um conselho deliberativo". Esses colaboradores auxiliarão a gestão, assim como cobrarão o cumprimento dos objetivos.

Os instrumentos facilitadores, além de promover a ligação entre escola-família, gestão e segmentos escolares, faz uma intervenção positiva na sociedade, na medida em que todos os envolvidos buscam de alguma forma aplicar no meio social o que exercita entre as quatro paredes da instituição, ou seja, é a partir da interação entre os órgãos colegiados que pais e alunos sentem-se capazes de exercer a cidadania dentro e fora da escola.

No entanto, para haver o bom funcionamento no sistema educacional, e uma boa convivência dentro do âmbito escolar através da prática da gestão democrática, faz-se necessário a implantação de órgãos competentes como o Conselho Escolar que promove o fortalecimento dos vínculos entre família, aluno, professor, comunidade e funcionários.

É o que diz Nascimento (2007):

> O Conselho Escolar aparece como uma possibilidade de entrada da comunidade na gestão da escola. A escola poderá paulatinamente introduzir-se na comunidade, além de oferecer um espaço



> para as reivindicações dos alunos e dos pais, podendo trazer repercussões na melhoria do atendimento escolar (NASCIMENTO, 2007, p. 28).

Nesse sentido, o Conselho Escolar não construirá um elo entre gestão e comunidade escolar repentinamente, mas gradualmente, proporcionando a criticidade e autonomia nas reinvindicações feitas pelos envolvidos. É por meio desse órgão colegiado que acontecerá a conexão entre as metas e objetivos a serem alcançados, aprimorando cada vez mais as atividades educativas.

Um dos instrumentos que enfatiza a voz e intervenção do aluno é o Grêmio Estudantil, esse busca representar o interesse dos estudantes, levando-os a liberdade de expressão, representatividade, e interferências em questões educacionais dando ideias ou fazendo críticas. O Grêmio proporciona a voz ativa do corpo discente de uma escola, fazendo-o atuar como um ser político na construção da sua vida em sociedade.

Segundo Libâneo (2008, p. 130) O Grêmio Estudantil é uma entidade representativa dos alunos criada pela Lei federal n. 7.398/85, que lhes confere autonomia para se organizarem em torno de seus interesses, com finalidades educacionais, culturais, cívicas e sociais.

Desse modo, o Grêmio Estudantil não tem interesse em fins lucrativos, mas sim didático. Sendo ele acobertado pela Lei, deve ser respeitado dentro da escola e visto como um colegiado que agregará valores a instituição através da intervenção dos alunos que serão atores e também objetos desse processo.



Dentre os colegiados, há o Conselho de Classe, instrumento que muitas vezes é aplicado erroneamente, mantendo o foco apenas na apresentação de notas, e dificuldades dos discentes, dando prioridade ao quantitativo, quando na verdade deveria funcionar como acompanhamento no processo de desenvolvimento do educando como um todo. O envolvimento nesse órgão colegiado não se restringe a atuação do professor, ele dá espaço a pais e alunos, pois são as aptidões e dificuldades deles que estarão sendo apresentadas e os responsáveis devem estar a par dessas informações.

Para Libâneo (2008):

> O Conselho de Classe é um órgão colegiado composto pelos professores da classe, por representantes dos alunos e em alguns casos, dos pais. É a instância, que permite o acompanhamento dos alunos visando a um conhecimento mais minucioso da turma e de cada um e análise do desempenho do professor com base nos resultados alcançados. Tem a responsabilidade de formular propostas referentes à ação educativa e didática, facilitar e ampliar as relações mútuas entre os professores, pais e alunos, e incentivar projetos de investigações (LIBÂNEO, 2008, p. 302).

Sendo assim, o Conselho de Classe proporcionará de forma global o conhecimento sobre a turma, o aluno e o trabalho docente, sem limitar a avalição do acompanhamento apenas ao alunato. É por meio desse colegiado que surgirá as possíveis soluções para as dificuldades apresentadas, e também o aprimoramento dos vínculos afetivos entre família, aluno e professor.

Mais adiante, Libâneo (2008) expressa uma possível dificuldade a ser enfrentada ao incluir a presença de pais e estudantes no Conselho de Classe.

> A presença de pais e estudantes ao Conselho de Classe, tal como já alertamos do Conselho de Escola, pode trazer conflitos de interesses e competências, mas isso não deve ser motivo de não incluí-los nas reuniões. Há de se buscar as possibilidades de acordo mútuo, de estabelecimento de limites e competências (LIBÂNEO, 2008, p. 302).

Assim, excluir os responsáveis não seria a melhor escolha, mesmo havendo conflitos. Afinal, a gestão democrática é construída através de diferentes pontos de vista, formas de agir e intervir no processo educativo. Então, é necessário a apresentação de limites e competências, para que todos os segmentos entrem em um consenso e encontrem uma solução, pois o objetivo desse instrumento facilitador deve ser o mesmo entre todos os atores contribuintes, ou seja, a busca por um plano de ação que os leve a solução dos problemas.

Acerca do Grêmio Estudantil, Associação de Pais e Mestres, Conselhos Escolares e o Projeto Político Pedagógico, o Plano Nacional de Educação (2014, p. 59-60) apresenta as seguintes estratégias:

> [...] a constituição e fortalecimento da participação estudantil e de pais, por meio de grêmios estudantis e de associação de pais e mestres (Estratégia 19.4); a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares de educação, assegurando a formação de seus conselheiros (Estratégia 19.5); [...] a construção coletiva dos

> projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares participativos (Estratégia 19.6) (PNE, 2014, p. 59-60).

Para tanto, fica claro a necessidade de estabelecer a participação do corpo discente e da família através dos instrumentos facilitadores da gestão, assim como a preservação dos conselhos e incentivo a formação dos seus integrantes. Não podendo excluir ou esquecer a relevância do trabalho em grupo na hora de construir o PPP, em razão de ser a identidade da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visivelmente, estamos vivendo em uma sociedade que busca a expressividade, a liberdade, a criticidade e consequentemente a democracia. Todos esses fatores são ações exercidas por indivíduos que não aceitam o autoritarismo, a repressão.

Sabendo que um dos primeiros espaços de convivência do "ser" é o ambiente escolar, faz-se necessário a aplicação dos fatores anteriormente citados para que haja a formação promissora e integral do mesmo. É também na escola que eles aprendem a interferir na própria aprendizagem por meio de uma gestão democrática que busca valorizar cada segmento escolar independente de cargo, ou seja, professores, alunos, pais e demais funcionários são construtores de uma instituição, educação e sociedade melhor.



Dessa forma, a figura do gestor se reveste de liderança e mediação, aniquilando a postura autoritária que assusta e afasta a equipe danificando as metas traçadas. Ele passa a desenvolver uma ação pedagógico-administrativa diferenciada, aberta, plural e significativa. Não preconiza o seu trabalho, ou seja, não subdivide a escola em grupos de favorecidos e desfavorecidos, ele une obtendo a coletividade.

A adoção da gestão democrática não é fácil, mas está assegurada na lei e deve ser exercida por intermédio de todos que constituem os espaços educacionais, promovendo a educação de qualidade.

É resultante do nosso artigo o conhecimento sobre as diferentes formas de administração escolar aplicadas em nosso país há séculos atrás, o que afetou negativamente a estrutura do sistema de ensino por um longo período na história da educação. É também resultado da nossa pesquisa a compreensão sobre a relevância da autonomia e participação como princípios norteadores da gestão democrática, assim como, a identificação dos desafios presentes no ambiente escolar como dever de todos os envolvidos e não apenas do diretor, para que aconteça a real implantação da gestão democrática.

Portanto, esse modelo de gestão traz como benefícios a liderança, a participação, a coletividade, a mediação, a união e a motivação, buscando a escola eficaz sem infringir a democracia que deve estar presente para que todo o processo educativo seja ofertado de maneira respeitosa e significativa.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf. Acesso em: 19 ago. 2020.

CORREIA, Danuta Carolina das Neves. Nuances da ação gestora na educação jesuítica: análise do ratio studiorum. 2018. Dissertação-UFPB, João Pessoa, 2018.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. História da Educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção magistério 2º grau, Serie Formação de Professor).

HELOÍSA, Lück et al. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

HORA, Dinair Leal da. Gestão democrática na escola: artes e ofícios de participação coletiva. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/559748. Acesso em: 19 ago. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino.



Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 ago. 2020

NASCIMENTO, Jociane Maria Sousa. Conselho Escolar: os desafios na construção de novas relações na escola. 2004. Dissertação de Mestrado- Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2004.



CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: UMA PRÁTICA INDISPENSÁVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Josete Maria da Silva

Este artigo teve como finalidade analisar a contação de história como uma prática indispensável na educação infantil. Essa prática tem sido primordial para as crianças desde os primeiros anos escolares pois ela proporciona aos alunos a fruição da imaginação no mundo do faz de conta, estimulando o desenvolvimento cognitivo e o seu vocabulário, promovendo a eles uma experiência positiva com a leitura transformando-a em momentos agradáveis nutridos de motivação, curiosidade e interdisciplinaridade. O objetivo desta pesquisa é analisar a importância que a contação de história tem para o desenvolvimento da criança na educação infantil. O procedimento metodológico deu-se através de uma pesquisa bibliográfica e a abordagem metodológica aplicada foi qualitativa e de caráter descritivo. No decorrer do estudo, pesquisou-se em livros e revistas científicas, para facilitar o entendimento do tema abordado. Como aporte teórico, utilizou-se os trabalhos de Busatto (2003), Prieto (2011), dentre outros e em documentos oficiais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). Ao concluir a pesquisa, entendeu-se que a utilização da contação de histórias em sala de aula traz vantagens tanto para o professor quanto para o aluno, pois as aulas se tornam mais agradáveis, criativas e produtivas alcançando uma aprendizagem significativa e auxiliando no processo de ensino/aprendizagem, contribuindo assim com as mais diversas estratégias educativas e oportunizando aos alunos situações desafiadoras no âmbito escolar.

Palavras-chave: Contação de história. Educação Infantil. Aprendizagem.



INTRODUÇÃO

A contação de histórias é considerada uma prática significativa na educação infantil porque a sua representatividade enriquece o desenvolvimento da capacidade cognitiva, a formação e, principalmente, a aprendizagem das crianças. Dessa forma, pode-se afirmar que o ato de ouvir e contar histórias beneficia as crianças auxiliando-as em seu processo de ensino-aprendizagem e na sua construção social.

Os contos são primordiais para os alunos iniciando-se na educação infantil, pois proporcionam a fruição da imaginação no mundo do faz de conta e, ainda, estimulam o desenvolvimento deles, pois

> O prazer que a criança tem de ouvir e contar histórias é um claro indicador de que a fantasia e a imaginação são muito importantes para ela conhecer e compreender (MÁXIMO-ESTEVES, 1998, p.125).

Além de despertar a curiosidade, divertimento, socialização e criatividade, cria uma interatividade entre os colegas. A elaboração que norteia esta pesquisa é a contação de histórias como prática indispensável na educação infantil. Como problemática deste estudo, buscou-se verificar de que forma as contribuições dessa metodologia vêm ocorrendo na educação infantil. Nessa perspectiva, faz-se necessário que os professores se apropriem dela e utilizem-na em suas aulas como ferramenta de influência para as crianças da educação infantil se desenvolverem de forma agradável.



Nesse sentido, teve-se como objetivo geral analisar a importância que as histórias contadas têm para o desenvolvimento da criança nas séries iniciais, e, como objetivos específicos, investigar como ela surgiu no Brasil, descrever como ocorre a aprendizagem através dela e verificar seus desafios na prática do professor.

Foram utilizados como aporte teórico para embasamento do presente trabalho os seguintes autores: Prieto (2011), Silva (2014), Tahan (1961), Busatto (2003), Santos (2014), Tedesco (2002), Tiba (2002), Ludke (1986), Gil (2010), entre outros.

A abordagem metodológica utilizada na pesquisa foi de caráter qualitativo, o estudo qualitativo

> É o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada (LUDKE, 1986, p. 18).

A pesquisa tem característica descritiva "as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis" (GIL, 2002, p. 42). O objeto de estudo está direcionado ao problema de como ocorrem as contribuições da contação de histórias na educação infantil.

O procedimento metodológico deste trabalho deu-se através de uma pesquisa bibliográfica, objetivando compreender o tema abordado. Para isso utilizou-se como fonte de pesquisa para as investigações livros e artigos científicos "a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado,

constituído principalmente de livros e artigos científicos" (GIL, 2002, p. 44).

O trabalho iniciou-se com a introdução, seguida pelo referencial teórico que divide-se em três capítulos: Contação de história: como surgiu?, Contação de história: como ocorre a aprendizagem? e Contação de histórias: desafios para o professor. Logo após, finalizou-se com as considerações finais.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: COMO SURGIU?

A contação de história é uma arte milenar que existe desde os mais remotos tempos da história da humanidade. Nasceu há milhões de anos com o surgimento do homem, e foi passando de geração em geração através dos contos e tradições orais dos povos mais antigos que herdavam outras versões ao longo do tempo e permitiam a ocupação de suas mentes para descontraí-los e também para passar seus ensinamentos. Nos estudos de Prieto (2011) temos:

> Foi graças à tradição oral que muitas histórias se perpetuaram, sendo transmitidas de uma geração para outra. Tudo começou em uma caverna, quando os primeiros caçadores e coletores se reuniram em volta das chamas da fogueira para contar histórias uns aos outros, sobre suas aventuras na luta pela sobrevivência, para dar voz à percepção fenomenológica dos eventos naturais e sobrenaturais, e, assim, entrar em conformidade com a ordem social cósmica (PRIETO, 2011, p.19).



Em todas as culturas existem histórias que se parecem umas com as outras, são diversas versões, porém a estrutura é a mesma. Sobre essas versões Prieto (2011) ainda ressalta:

> A importância de encontrar várias versões de uma mesma história é a possibilidade de perceber o quanto foi preservado da essência daquela narrativa e o quanto há de adaptação do autor, que muitas vezes "adultera" ou "corrige" o conteúdo do mito para que o seu teor "primitivo" não entre em atrito com as normas sociais de conduta de nossa cultura (PRIETO, 2011, p. 27).

A narração oral é uma arte primitiva considerada uma das primeiras manifestações artísticas e culturais do ser humano. Uma vez que os povos antigamente não tinham conhecimento da escrita, os contos orais e as recitações dos versos antecederam a comunicação através da fala, dessa forma, eles reuniam-se em rodas, contando e recontando várias histórias, transformando-as ao longo dos tempos com a finalidade de aperfeiçoá-las, criando até mesmo uma nova versão. Souza e Bernardino (2011) enfatizam que:

> Na antiguidade a contação oral de histórias era vista sob um olhar inferior à escrita, apesar disso os povos se reuniam ao redor da fogueira e contam suas lendas e contos, disseminando a sua cultura e os seus costumes; reunir-se para ouvir histórias era uma atividade dos simplórios [...] (SOUZA; BERNARDINO, 2011, p. 236).



Nas culturas mais antigas essa forma de comunicação oral sempre possuiu a função de guardar, mostrar e não deixar morrer os conhecimentos e valores e isso era feito através de lendas e contos. Assim eles preservavam os seus costumes e suas crenças, pois suas histórias só podiam ser contadas oralmente.

O surgimento da concepção da infância contribuiu para enriquecer a informação, o conhecimento e a interação ao ato de ler, influenciando de forma assertiva no desenvolvimento emocional, cognitivo e social da criança. "A literatura infantil nasce dos contos populares por isso a contação de histórias é a origem da literatura" (SOUZA; BERNARDINO, 2011, p. 237).

As histórias unem as pessoas dando uma relação de proximidade com o outro. Nas palavras de Faria, Flaviano, Guimarães e Faleiro (2017):

> A contação de história é uma prática antiga que surgiu muito antes da escrita, quando as pessoas utilizavam da oralidade para narrar acontecimentos à comunidade, transmitindo assim ensinamentos, valores, costumes, mitos e crenças de geração em geração, também usavam desta prática para o entretenimento, diversão e lazer (FARIA; FLAVIANO; GUIMARÃES; FALEIRO 2017, p. 31).

Em suas palavras, Silva (2014) comunga o mesmo pensamento sobre o surgimento da prática acima citada, dizendo o seguinte:

> Os contos orais sempre fizeram parte da vida das pessoas, na Antiguidade se reuniam para ouvir os eventos do dia, histórias de

> viagens, as façanhas dos aventureiros. Tudo para compartilhar experiências e emoções, para passar o tempo, se divertir, "matar" a curiosidade, viajar com a imaginação através das histórias ou até mesmo conhecer um pouco mais do mundo e de lugares desconhecidos (SILVA, 2014, p. 168).

Ambos autores afirmam que o surgimento dos contos orais ou da contação de história eram práticas excelentes daquele tempo. Os contadores, por serem os principais responsáveis das narrativas, suscitavam curiosidades, prazer e êxito nos ouvintes. Dessa forma, as narrativas orais manifestam-se até hoje com histórias inventadas ou reais. Assim, "até nossos dias, todos os povos civilizados ou não, têm usado a história como veículo de verdades eternas, como meio de conservação de suas tradições, ou da difusão de ideias novas" (TAHAN 1961, p. 24).

Transmitidos de geração em geração os contos de tradições orais atravessam fronteiras de épocas antigas para os dias em que vivemos, se materializando nos teatros, livros, televisão, filmes, entre outros.

Há um antigo ditado popular que diz "quem conta um conto, aumenta um ponto". A maioria das pessoas já teve o prazer de ouvir um conto por um avô, mãe, tio ou vizinho, como também já teve a experiência de contar algo para alguém, como por exemplo um "causo" que ouviu dos familiares e contou para algum colega ou amigo e assim sucessivamente "contar histórias é uma arte porque traz significações ao propor um diálogo entre as diferentes dimensões do ser" (BUSATTO, 2003, p. 10).



Mesmo estando em uma sociedade rodeada por ações tecnológicas, há a necessidade de ouvir contos imaginativos, lendas, mitos e crenças que permitam viagens a outros mundos e reflexões dessa experiência nas ações diárias.

A contação vem abrindo um grande espaço em todos os âmbitos, provocando reflexões, fazendo pensar e revelando grandes descobertas além de promover risos e emoções. O ser humano é constante ouvinte e contador desta prática desde sua infância "podemos avançar um pouco mais e dizer: o ser humano é não apenas um ser que conta histórias e ouve histórias, mas sobretudo é um ser que faz história. Fazer história é a suprema audácia dos humanos" (PRIETO, 2011, p. 14).

Assim sendo, a contação tem o seu valor cultural de resgatar e preservar a memória de um povo ou de uma comunidade.

Na educação infantil não é diferente. O uso desse método tem a importante função de despertar nas crianças a desenvoltura da oralidade, imaginação, criatividade e ainda o incentivo ao prazer pela leitura, preparando-as para serem cidadãos civilizados e instruídos, sendo capazes de tomar decisões.

Além de que, "a arte de contar histórias no meio educativo não tem fins somente de recreação, é uma atividade rica, valiosa e produtiva que, quando bem utilizada, contribui para aprendizagens múltiplas" (FARIA; FLAVIANO; GUIMARÃES; FALEIRO, 2017, p. 36).

Os contos colaboram com a formação da identidade das crianças. Muitas vezes elas resolvem conflitos internos através de uma história, vivenciando suas emoções, alegria, amor, saudades, medos, entre outros. Sendo assim, "as histórias são



importantes para a formação de qualquer criança, é necessário ouvir muitas histórias. Escutá-las, leva o início da aprendizagem para ser um leitor de descobertas e compreensão do mundo" (ABRAMOVICH, 1995, p. 16).

Pode-se dizer também que a contação é uma excelente ferramenta de incentivo à leitura, pois através dos contos promove-se a ludicidade e afetividade na aprendizagem. Sobre estas palavras Rodrigues (2005) nos diz:

> A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real (RODRIGUES, 2005, p. 4).

Dessa forma, não se deve subestimar a capacidade da criança, pois o seu nível imaginativo é muito grande. Quanto mais ela usa a sua imaginação e a leitura, mais ela desenvolve suas capacidades de criar e recontar "recontar histórias é outra atividade que pode ser desenvolvida pelas crianças. Elas podem contar histórias conhecidas com a ajuda do professor, reconstruindo o texto original à sua maneira" (RCNEI, 1998, p. 144).

Uma das coisas mais importante na arte de contar histórias é a presença de um mediador, [...] "o trabalho do mediador precisa visar, para além da compreensão, a imaginação de outros



mundos possíveis e a transformação do leitor e de sua realidade" (FERNANDES, 2011, p. 329).

Assim, o trabalho do mediador levará a criança a instigar a sua criatividade e a sua atenção, influenciando no desenvolvimento da oralidade e expressividade em público.

As histórias são carregadas de sabedoria e símbolos que ecoam dentro das pessoas independentemente da idade. O ato de contar e ouvir histórias faz-se necessário por vários motivos, dentre eles, o estímulo que traz ensinamentos através da oralidade. Sobre a importância que as histórias nos trazem, Prieto (2011) aborda o seguinte:

> Por que é importante contar e ouvir histórias? Porque quando fazemos isso alimentamos duas das mais importantes características dos seres humanos: a imaginação criativa e a oratória. Somente os humanos dizem era uma vez... Somente nós fazemos isso: contamos a nossa história, a dos outros, escrevemos histórias, acrescentamos detalhes, criamos situações que não aconteceram de fato, imaginamos outros mundos, outros seres, outras paisagens, outras formas de ver e viver neste e em outros mundos imaginados (PRIETO, 2011, p. 20).

Então pode-se afirmar que a prática de contar histórias tem sido um alicerce fundamental na educação infantil auxiliando os professores de forma dinâmica e fazendo-os ensinar através de um mundo fictício. Mesmo sendo um método antigo, narrar contos para as crianças favorece um desenvolvimento notável tornando-as capazes de aprender com mais facilidade.



CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: COMO OCORRE A APRENDIZAGEM?

As histórias tanto as narradas, quanto as lidas ou ouvidas, ambas são formas de aproximar as pessoas entre seres ou situações que não estão ao seu alcance. Contar histórias é uma atividade que conecta a criança a outras realidades. É ouvindo histórias que elas mergulham em um mundo fictício de emoções como dramas, conflitos, medos, alegrias, tristezas, entre outros. Segundo Abramovich (1991), as histórias trazem momentos mágicos de prazer e encantamento:

> É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem ouve com toda amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário (ABRAMOVICH, 1991, p.17)

Ainda nessa perspectiva, Faria, Flaviano, Guimarães e Faleiro (2017) contribuem destacando a importância que a contação tem para o desenvolvimento de meninos e meninas na educação infantil:

> A contação de histórias na educação infantil contribui significativamente para o desenvolvimento da criança, despertando encanto, prazer e imaginação, esta prática subsidia a aproximação do real com as fantasias que são fundamentais para o progresso na primeira infância (FARIA; FLAVIANO; GUIMARÃES; FALEIRO, 2017, p. 36)



Dessa forma, atividades como a acima citada despertam, estimulam e contribuem para desenvoltura da oralidade nos alunos, para a imaginação, criatividade e ainda incentiva o gosto e prazer pela leitura, concebendo vários objetivos como preparar, civilizar, instruir e fortalecer o intelecto e apreciação do aluno leitor.

Sobre essas contribuições, Souza e Bernardino (2011) ressaltam:

> Na interação com as histórias a criança desperta emoções como se a vivenciasse, estes sentimentos permitem que esta pela imaginação exercite a capacidade de resolução de problemas que enfrenta no seu dia a dia, além disso, esta interação estimula o desenho, a música, o pensar, o teatro, o brincar, o manuseio de livros, o escrever e a vontade de ouvir novamente (SOUZA; BERNARDINO, 2011, p. 240).

As histórias são importantes e significativas para a prática do professor, elas auxiliam na formação e progresso do ensino/aprendizagem das crianças, possibilitando o divertimento delas. Além de educar, desenvolve a socialização, interação, sensibilidade, valores e inteligência. Porém existem docentes que não se apropriaram ainda de forma prazerosa e enriquecedora dessa prática tão significante e potencializadora, resumindo-se a simplesmente contar ou ler as histórias para seus alunos de qualquer jeito e, por vezes, nem chegam a contar.



Trabalhar o gênero narrativo e contar histórias é uma maneira do professor ensinar valores e convivências, exercitando a cognição do estudante, independentemente do nível escolar, pois "a narrativa pode e deve ser a porta de entrada de toda criança para os mundos criados pela literatura" (RCNEI, 1998, p. 140).

O objetivo das histórias não é apenas ensinar, e sim, encantar. Elas aproximam as crianças dos livros demonstrando o valor da leitura e da escrita como fonte inesgotável de conhecimento e emoção em que o lúdico e o prazer são eixos condutores no estímulo para a formação da subjetividade, contribuindo em sua identidade e aumentando o seu vocabulário. "A leitura de histórias é uma rica fonte de aprendizagem de novos vocabulários" (RCNEI, 1998, p. 145).

Quem conta histórias para a criança, seja o professor, mãe, pai, tia, ambos estão mediando este processo no universo simbólico dela elevando o seu potencial cognitivo e a sua imaginação. Quando o adulto familiariza as crianças com os livros, e não somente com a tecnologia, elas passam a perceber o uso social dos livros, pois a princípio ele é visto por elas como sendo um mero objeto grande ou pequeno, colorido ou não. No momento que há esta familiarização com as histórias e com a leitura será possível despertar nos pequenos ouvintes a curiosidade e, com o passar do tempo, eles irão desejar conhecer cada vez mais as histórias.

Na educação infantil a maioria das crianças chega dotada de conhecimentos prévios e enriquecida de leituras de mundo desenvolvidas por seus familiares que as instigam diariamente.



"A leitura do mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 1989, p. 9).

Percebe-se nas ideias de Freire (1989), que o professor deve aceitar e dar importância aos conhecimentos prévios trazidos pelas crianças e as utilizar como importantes mecanismos. No entanto, não são todos que têm a mesma oportunidade de incentivo em casa e esses acabam desenvolvendo-se na escola através de repetições propostas pelo professor, que facilitam o processo de memorização.

A utilização da contação de histórias em sala de aula traz vantagens tanto para o docente como para os discentes, uma vez que as aulas se tornam mais agradáveis, criativas e produtivas alcançando uma aprendizagem significativa. "A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu" (RCNEI,1998, p. 143).

Sabendo dos benefícios que as histórias proporcionam pode-se dizer então que o trabalho com elas é uma estratégia pedagógica de total importância na vida escolar da criança, além de ser um valioso suporte pedagógico que auxilia nas práticas de sala de aula influenciando efetivamente na formação dos alunos, pois é através dela que eles passam a explorar e compreender o mundo ao seu redor.

De acordo com vários pesquisadores a contação de histórias está cada vez mais presente no âmbito escolar, seja inserida no planejamento do professor, ou, simplesmente realizada na biblioteca escolar através de um contador, narrador, ou ainda,



em feiras anuais de livros, em algum evento cultural proposto pela própria escola, entre outros.

Relacionado à estas palavras Souza e Bernardino (2011) ressaltam o seguinte:

> A recepção da história é uma ação individual, e aquelas mais procuradas pelas crianças ainda são as que possuem um narrador humano, conclui-se que a figura do contador de histórias continua sendo a ponte entre o ouvinte e o conto, esteja este ao vivo ou na tela do computador (SOUZA; BERNARDINO, 2011, p. 240).

Cabe ao professor agregar em suas práticas pedagógicas as literaturas em sala de aula. Maciel e Cosson (2004, p. 61) nos dizem que "o espaço da literatura como texto na sala de aula trata dessa necessidade de aprendizagem que demanda tanto o contato permanente com o texto literário quanto a mediação do professor na formação do leitor".

Dessa forma, quando se busca a leitura prazerosa nas contações de histórias e dela se faz uso como apoio pedagógico, automaticamente propõe-se situações significativas para o aluno interagir, construir seus conhecimentos e acessar o universo mágico da imaginação.

> A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida (RCNEI, 1998, p. 143).



Assim, percebe-se que a total importância do ato de contar histórias, sendo praticado em sala de aula e no cotidiano dos alunos de maneira prazerosa, é motivar não somente as crianças, mas também o adulto leitor e, além disso, incitar o imaginário a novas curiosidades. É dar às crianças a oportunidade de tornarem-se cidadãos críticos e comprometidos em sua realidade social.

Os contos são procedimentos dinâmicos que levam o discente a desenvolver suas competências e habilidades em descobrir, escolher, confrontar e vai muito além da decifração de códigos. O professor na sala de aula ao fazer uso da contação para os seus alunos desenvolve neles principalmente a concentração, e o seu maior objetivo enquanto docente é a formação do ser humano, principalmente nas fases iniciais.

Contar histórias é uma ferramenta que tem contribuído no processo de ensino-aprendizagem, facilitando à criança a compreensão da escrita e da leitura e influenciando na construção dela, que passa a entender o mundo em que está inserida compreendendo-o de maneira mais clara e objetiva. Sendo assim, as histórias infantis promovem a autonomia intelectual e social das crianças, provocando e instigando nelas as competências de modificar e compreender o ambiente de acordo com a sua primordialidade, viabilizando e introduzindo-as em um mundo acessível.

A incumbência de proporcionar às crianças boas condições para o acesso a este conhecimento é da escola que deve criar um espaço literário capaz de garantir a elas, além de um



prazeroso estímulo, o gosto pela leitura através da contação de histórias e, quando falamos em criar um local favorável, devemos considerar as condições necessárias para desenvolver tal metodologia, como: espaços amplos, arejados, iluminados e apropriados para acomodar as crianças, entre outros. Porém, na maioria das vezes as condições não favorecem as práticas leitoras, como bem nos fala Fernandes (2011):

> Salas de aulas com cores escuras, pinturas descascadas ou rabiscadas, lâmpadas queimadas, cadeiras duras, entre outros problemas que não contribuem para o sucesso das atividades de leitura. O ambiente da classe precisa ser acolhedor, confortável, bem iluminado, com materiais de leitura disponíveis por todos os lados. Alguns recursos como varal de poesias, baú de histórias, mural com reprodução de capas de livros, cartazes com propagandas de livros etc. auxiliam na construção de um ambiente favorável à leitura (FERNANDES, 2011, p. 341).

Dessa forma, esse ambiente precisa ser disponibilizado e também agradável para que todos sintam-se bem acolhidos com dignidade. Assim sendo, é na escola o lugar correto em que podemos inserir e envolver as crianças em diversas práticas sociais e culturais para desenvolver suas competências e habilidades.



CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: DESAFIO PARA O PROFESSOR

O professor enfrenta diversos desafios desde a sua formação na graduação. Um deles está acarretado à insegurança por serem profissionais recém-graduados, sem experiência profissional e que se deixam levar pelas incertezas de estar em sala de aula, pois "as instituições formadoras de professores nem sempre proporcionam condições teóricas e práticas para uma formação docente condizente e necessária à realidade das escolas brasileiras" (PACHECO, 2009, p. 11).

Outro desafio que se faz necessário expor, e é de suma importância, são os programas de formação continuada, que devem abordar temas específicos como contação de histórias. Essas formações e cursos só são oferecidos de forma particular e há casos em que o profissional não tem tempo suficiente para cursar e aperfeiçoar a sua prática devido a sua longa jornada diária.

A formação continuada contribui para aperfeiçoar, diversificar e desenvolver as estratégias e habilidades dos professores estabelecendo uma interatividade com os alunos. Possibilita ainda ações mediadoras e uma multiplicidade em sua atuação, ou seja, o pedagogo pode ser atuante em várias áreas diferentes tendo como alicerce formações, capacitações e cursos que o ajude em seu profissionalismo.

Nessa perspectiva Silva (2004) compreende que:



> A implementação dos currículos organizados para os cursos de formação não pode prescindir do planejamento de situações que favoreçam a formação de professores leitores e não de simples reprodutores/as de ideias e conteúdos que, ao invés de aproximar os indivíduos da leitura, dela os distanciam, interditando a possibilidade de acesso a diferentes e novos conhecimentos. (SILVA, 2004, p.169)

Dessa forma, segundo o autor, as formações deverão ser passadas para os professores com o intuito de prepará-los em áreas específicas da educação para melhorar o seu currículo usando estratégias que favoreçam o crescimento dentro das salas de aula.

Por outro lado, sabe-se que ainda existem profissionais que desvalorizam a prática da contação de histórias pela falta de motivação vinda deles mesmos, por não se agradarem do método ou por afirmar que ele não tem valor algum ou que não tem significados que façam o aluno se desenvolver através dele.

Mais uma dificuldade que deve ser exposta é a de que há docentes que enfrentam em sua jornada diversos desafios que abarcam responsabilidades como: turmas com excesso de crianças, pouco envolvimento familiar e, principalmente, como foi citado anteriormente, a falta de formação adequada para torná-los aptos em suas práticas e possibilitar a utilização da contação de histórias como estratégia de ensino-aprendizagem. Mas para o professor vencer os obstáculos ele precisa ser persistente e comprometido em sua prática. Assim, Angotti (2010) nos fala o seguinte:



> O professor precisa avivar em si mesmo o compromisso de uma constante busca de conhecimento como alimento para o seu crescimento pessoal e profissional. Isto poderá gerar-lhe segurança e confiabilidade na realização do seu trabalho docente (ANGOTTI, 2010, p. 69).

Diante dessa perspectiva, o professor tem constantes desafios a serem enfrentados no intuito de gerar mudanças na aprendizagem das crianças.

Ouve-se ainda indagações sobre poucos recursos pedagógicos, pois é comum encontrar-se na fala do professor colocações e apelos sobre a falta de recursos para execução de um trabalho mais eficiente e digno, porém, na verdade o que ocorre atualmente é a escassez desses materiais. Além disso, existe a falta de uma boa estrutura das instituições uma vez que há várias delas em situações precárias necessitando de manutenção em todas as áreas.

As crianças precisam de espaços adequados e que realmente sejam voltados para o seu conforto, ou seja, "a organização do espaço físico deve ser aconchegante, com almofadas, iluminação adequada, livros, revistas e etc" (RCNEI, p. 156).

Ainda nesta mesma perspectiva Lima (2001) ressalta que:

> [...] O espaço é muito importante para a criança pequena, pois muitas, das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e/ou acessíveis a ela (LIMA, 2001, p. 16).



Com esses espaços organizados como nos falam os autores acima, as condições de realização das histórias tornam-se mais significativas tanto para as crianças quanto para os professores.

Há profissionais que têm dificuldades de conciliar o acúmulo de atividades acarretando assim uma certa negatividade em sua prática na sala de aula. A sociedade necessita de professores empáticos, pacientes, criativos e instigadores da prática de contar histórias, que é muito importante, mas, para que isso aconteça faz-se necessário termos ambientes que sejam propícios para os educadores e que esses sejam bem valorizados em sua categoria.

Não se pode esquecer também que o docente encontra na sua sala de aula crianças tímidas, desinteressadas e desmotivadas principalmente pelos próprios familiares, visto que, há casos em que as famílias não incentivam seus filhos por diversas razões, dentre elas, a falta de tempo ou por não saberem ler e, dessa forma, toda a responsabilidade acaba ficando a cargo da escola que, por sua vez, não consegue suprir a demanda de alunos. Segundo Tedesco (2002):

> Essa erosão do apoio familiar não se expressa só na falta de tempo para ajudar as crianças nos trabalhos escolares ou para acompanhar sua trajetória escolar. Num sentido mais geral e mais profundo, produziu-se uma nova dissolução entre família e escola, pela qual as crianças chegam à escola com um núcleo básico de desenvolvimento da personalidade caracterizado seja pela debilidade dos quadros de referência, seja por quadros de

> referência que diferem dos que a escola supõe e para os quais se preparou (TEDESCO, 2002, p. 36).

É preciso que os pais – embora com algumas dificuldades diárias, provocadas pela falta de tempo, ou por outras necessidades pessoais - tenham consciência em contribuir para o desenvolvimento e acompanhamento de seus filhos diariamente, demonstrando interesse pela vida escolar das crianças, mostrando que estudar é algo prazeroso e significante e que é através da escola que se pode ter uma oportunidade de um futuro melhor e mais digno desde cedo, pois se esta "parceria entre família e escola for formada desde os primeiros passos da criança, todos terão muito a lucrar" (TIBA, 2002, p. 183).

Ao professor, que é um exemplo, cabe estimular primeiramente a curiosidade dos alunos, motivando-os a interagir nas aulas. Quando ele se transforma em contador de histórias, adentra no imaginário da criança proporcionando um momento diferente de prazer naquela aula.

E para que o educador tenha êxito nos momentos das contações de histórias, faz-se necessário identificar o que está ocorrendo com cada criança para poder ajudá-las em suas dificuldades. Sabe-se que cada indivíduo tem suas peculiaridades, então o professor deverá fazer a escolha de suas histórias baseadas naquela limitação encontrada na criança.

Por outro lado, não se pode deixar passar por despercebida a dinamização, criatividade e o esforço que os profissionais da educação infantil realizam com seus alunos através das histórias contadas e usando como estratégias diversos recursos

como fantoches, roda de histórias, maleta viajante, dedoches, teatros de sombras, dobraduras de papel, imagens e etc.

Os docentes transpassam para as crianças um mundo fantástico pautado na fantasia dando liberdade de maneira prazerosa para se expressarem como quiserem "as crianças necessitam reviver a fantasia, pois esta propicia ao imaginar um mundo com outras possibilidades" (SANTOS, 2014, p. 18).

Esses processos dinâmicos se encarregam de levar as crianças a uma melhor compreensão na hora da história como afirma Góes e Smolka(1997):

> Privilegiar atividades com histórias e materiais literários tem, por certo, repercussões positivas para a criança. Pesquisas têm indicado que, na infância, as experiências com narrativas, em vários contextos, são instâncias de refinamento da cognição (GÓES; SMOLKA, 1997, p. 18).

Todavia, "para que o professor possa ter um bom desenvolvimento em sua contação é preciso preparação antes de iniciar, pois não terá sucesso em seu momento" (SANTOS, 2014, p. 17).

Em outras palavras Santos (2014), ainda diz que:

> Ele poderá seguir os seguintes aspectos: primeiramente selecionar a história que será contada de forma minuciosa e cuidadosa e se questionar como as histórias selecionadas irão auxiliar sua turma. Recriar a história. Não se deve eleger uma história e contá-la em sua forma autêntica. É necessário passá-la para a linguagem oral e usar sua criatividade para conta-la. Para



> finalizar é preciso estudar ler várias vezes o texto visualizando as cenas e saber contar a história e não repeti-la (SANTOS, 2014, p. 17).

Então, de acordo com as palavras de Santos (2014), pode-se dizer que para realizar uma contação de histórias o professor precisa ir além das leituras dos livros e adentrar no imaginário das crianças estimulando o desenvolvimento integral, aumentando o seu vocabulário possibilitando, de forma simbólica e lúdica, um universo de descobertas. É através dessa prática que as crianças compreendem a forma de conviver com as emoções e com o outro.

Sendo assim, nota-se que o principal incentivador que trabalha com o imaginário da criança através de uma estratégica metodologia que vem contribuindo na aprendizagem dos alunos promovendo e favorecendo o desenvolvimento intelectual e social da criança é o professor. E quando ele trabalha nesta perspectiva torna a prática educacional um conhecimento mais amplo e diversificado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando ao objetivo principal deste trabalho, que foi analisar a contação de histórias como prática indispensável na educação infantil, pode-se tecer algumas considerações que são de grande importância para a finalização desta pesquisa.



Em primeiro plano buscou-se investigar sobre o surgimento da contação de histórias no Brasil, visto que, de acordo com o que foi pesquisado, entendeu-se que o surgimento ocorreu mesmo antes da escrita e que esta prática era comum entre os povos daquela época. Foi através dos contos orais, em rodas com familiares e amigos, que a contação foi se configurando até os dias atuais passando de geração em geração e tornando-se preservada pelos seres humanos, pois dela é possível absorver valores e culturas riquíssimas.

Em seguida buscou-se descrever como a aprendizagem ocorria através da prática de contar história e, de acordo com as averiguações, é cabível afirmar que ela traz benefícios para a prática do professor assim como para o desenvolvimento das crianças. Estudos apontam que esse método tem uma rica função que é a de chamar a atenção das crianças e consequentemente fazer com que elas aprendam com mais facilidade por ser uma ferramenta lúdica que, de fato, ajuda no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos.

E, por último, verificou-se os desafios que o professor enfrenta em sua prática relacionados à contação de histórias, pois é sabido que o professor da educação infantil encara diversos desafios principalmente na sua formação por não ter assistência como deveria em se tratando de formações continuadas relacionadas à prática aqui relatada. Mesmo assim, o educador usa de várias estratégias para enriquecer o vocabulário das crianças através dos contos.

Dessa forma, conclui-se que contar histórias para as crianças traz vários benefícios e é primordial para o



desenvolvimento emocional e intelectual desde as séries iniciais quando elas são desafiadas a participar de momentos como a hora do conto e passam a desempenhar uma aprendizagem de particularidades significativas, desenvolvendo e explorando seu senso crítico e sua afetividade.



REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil, gostosuras e bobices.** 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil.** São Paulo: Scipione, 1995.

ANGOTTI, Maristela. Semeando o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Z. M. R. de. (org). **Educação Infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2010, p. 167-182.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação infantil. **Referencial Curricular Nacional para Educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. v.3.

BUSATTO, Cleo. **Contar e encantar:** pequenos segredos da narrativa. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

FARIA, Inglide Graciele de; FLAVIANO, Sebastiana de Lourdes Lopes; GUIMARÃES, Maria Severina Batista; FALEIRO, Wender. A influência da contação de histórias na Educação Infantil. **Revista Mediação,** Pires do Rio, v. 12, n.1, p.30-48, jan-dez, 2017. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/6368. Acesso em: 27 ago. 2020.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. Letramento Literário no contexto escolar. In: GONÇALVES, Adair Vieira e PINHEIRO, Alexandra Santos (Org.). **Nas trilhas do Letramento, prática e formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Dourado, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2011, p. 321-348.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. 22.ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓES, Maria Cecília Rafael; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (Org.) **A significação nos espaços educacionais:** interação social e subjetivação. Campinas, SP: Papirus, 1997.

LIMA, Elvira de Souza. **Como a criança pequena se desenvolve.** São Paulo: Sobradinho, 2001.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.



MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (org). **Literatura**: Ensino Fundamental. BRASIL MEC, 2004.

MÁXIMO-ESTEVES, Lídia. **Da Teoria a Prática:** educação ambiental com as crianças pequenas ou o fio da história. Portugal: Porto Editora, 1998.

PACHECO, Danielle de Fatima Lourinho. **A formação de professores-contadores de histórias, como proposta para o letramento e desenvolvimento de oralidade, leitura, cognição e afetividade.** 2009. 131f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Ciências Sociais e Letras, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2009. Disponível em: http://livros01.livrosgratis.com.br/cp114320.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

PRIETO, B. (Orgs.) **Contadores de histórias:** um exercício para muitas Vozes. Rio de Janeiro: s. ed., 2011.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias.** Goiânia, 2005.

SANTOS, Marcia Raquel Eleuterio dos. **A contação de história na educação infantil na escola.** João Pessoa: UFPB, 2014.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Ensino-aprendizagem e leitura: desafios ao trabalho docente. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Caminhos para a formação do leitor.** São Paulo: DCL, 2004, p. 38-47.

SILVA, Carla Cassel. Construindo o Estado de Conhecimento sobre a contação de histórias na Extensão Universitária. **Educação Por Escrito,** Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 165-177, jul.-dez. 2014. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view 17793/12400. Acesso em: 25 ago. 2020.

SOUZA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. A contação de histórias como estratégia pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Revista Educere et Educare,** Campus de Cascavel, v. 6, n 12, p. 235-249. Jul./dez. 2011. Disponível em: http://e-revista. unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4643. Acesso em: 26 ago. 2020.

TAHAN, Malba. **A arte de ler e contar histórias.** 3. ed. Rio de Janeiro: Conquista,1961.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo:** educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 2002.

TIBA, Içami. **Disciplina na medida certa:** novos paradigmas. São Paulo: Integrare. 2002.



OS DESAFIOS DA ESCOLA FRENTE AO PROCESSO EDUCATIVO

Josineide do Nascimento Silva Andrade

O presente artigo tem como foco refletir a respeito dos desafios que a gestão escolar enfrenta. Traz um pequeno histórico da educação brasileira para um melhor entendimento do papel do gestor. Traçou-se um estudo a respeito da função social e política das instituições escolares, destacando o valor de uma mudança educacional. Revela como a gestão escolar tem uma importante função nesse contexto onde paralelamente com a compreensão das diferenças e singularidades está o entendimento da história de cada pessoa.
Palavras-chave: Gestão escolar. Desafios. Educação.



INTRODUÇÃO

Estudar a respeito da gestão escolar significa compreender os elementos de caráter social e cultural que fazem parte da composição da escola. Assim a visão da escola, mostra através dos seus valores exercidos no seu cotidiano escolar, é capaz de mostrar as maneiras de dar e colocar em prática os métodos de administração praticados em uma escola.

Então o objetivo deste trabalho é refletir sobre os desafios que a gestão escolar enfrenta no seu cotidiano escolar. Através de uma breve exposição sobre o histórico da Educação Brasileira, de uma reflexão sobre a função social e política da escola e da compreensão do papel do gestor escolar mediante os muitos desafios que existem no âmbito escolar.

São enormes os desafios que as escolas brasileiras precisam enfrentar todos os dias e fica a cargo da gestão a responsabilidade de ser um líder pedagógico por exemplo, por isso se deve a importância da responsabilidade de uma gestão que saiba interpretar as facetas em que se configura os problemas escolares e que podem interferir no rendimento dos estudantes.

A gestão escolar tem a responsabilidade de promover ações em todos os setores da escola, mas pensando nas questões referentes ao fracasso escolar dos estudantes, é possível notar quer não se trata de um problema exclusivo de poucas instituições escolares, mas sim de uma problemática que atinge grande parte das escolas por todo o território nacional. Por isso,



esse tema já se encontra presente nos debates relacionados a educação e nas pesquisas científicas brasileiras.

Nesse sentido, este artigo de natureza bibliográfica, que se define de acordo com Gil (2002) como uma pesquisa construída com fundamento em trabalhos já produzidos, optando pela utilização de livros e artigos científicos, traz como problemática os questionamentos: Quais os desafios enfrentados pela escola diante dos problemas básicos vivenciados pelos estudantes que atrapalham seu rendimento levando-os ao fracasso escolar?

Sendo assim, para essa discussão tratou-se de falar a respeito do histórico da educação no Brasil, que desde 1990 se preocupava com a melhoria do rendimento escolar, a cada dia tem um número maior de gestores preocupados, não somente com a entrada dos estudantes na escola, mas também com sua permanência, construindo estratégias educacionais e pedagógicas de forma participativa e democrática.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A escola, no Brasil, desde a sua instituição teve como objetivo atender os desejos econômicos e sociais das classes dominantes. Em 1549, com a chegada, dos chamados Jesuítas, a escola tinha suas funções baseadas no aspecto religioso, voltando suas metodologias para as questões relacionadas a fé, ou melhor dizendo, para a catequização dos índios brasileiros de acordo com a doutrina que a igreja e o rei queriam disseminar.



Dessa forma o líder, padre Manuel Bandeira chegou à Bahia para instituir a escola de ler, escrever e contar (CARDOSO, 2004).

Como nessa época, a escolarização ainda era uma prática apenas da elite e não de todos, não existia, neste período, nenhuma preocupação política do Estado em relação ao fracasso escolar, sendo destacada a evasão escolar. De acordo com Patto (1996) o que se conclui sobre o fracasso escolar, neste período histórico, foi relacionado as teorias racistas, que tiveram seu apogeu de 1850 a 1930, e consistiam em entender que os colonizados eram intelectualmente inferiores aos seus colonizadores.

Apesar de em 1888, ter acontecido a abolição da escravatura e neste mesmo período ter chegado à República, esta forma de educação perdurou e foi estendida aos índios e aos mestiços. Ainda de acordo com Patto (1996) as teorias racistas encontraram bases para se fundamentar na teoria evolucionista de Darwin que tratava da origem das espécies, e em 1859 foi entendida e reformulada por estudiosos da burguesia. Passando a ser conhecida como Darwinismo Social, que consistia, teoricamente, em uma seleção natural dos mais aptos, justificando a exploração e opressão feita pela burguesia às classes colonizados.

Com a teoria Darwinista, veio também a concepção de raças superiores e inferiores, o que serviu de base para dois movimentos escolares: a eugenia e o higienismo. Onde o movimento eugenia consistia em colocar as raças superiores totalmente isolada das outras, para dessa forma a preservar a raça e o movimento higienismo consistiam colocar o saber médico como prioridade nas escolas e estava totalmente relacionado às concepções sanitaristas.

Patto (1996) também fala da questão dos alunos considerados fracassados, que eram classificados como das raças inferiores, ou melhor dizendo, não poderiam dar continuidade aos estudos, pois diante de suas realidades não teriam possibilidade de prosseguir. Dessa forma apenas as raças superiores tinham o direito de estar no topo da pirâmide do ensino, melhor dizendo, dar continuidade a escolarização até o nível superior.

Os movimentos conhecidos como "Entusiasmo pela Educação" e "Otimismo Pedagógico", que surgiram a partir do ano de 1915 com o regime Republicano continuaram persistindo padrões escolares estabelecidos na época do Império. Sendo que o movimento Entusiasmo pela Educação tinha o propósito de ampliar a quantidade e escolas, com uma base nacionalista chamada escola popular, que olhava essencialmente para a escola primária.

Já o movimento Otimismo Pedagógico tinha o propósito de modernizar as metodologias pedagógicas, seu momento de maior destaque foi em 1927 quando iniciou-se as ideias da Escola Nova (NAGLE, 1997), que também era chamada de Escola Ativa ou Progressista e influenciava a expansão do ensino para todos.

Ainda sobre os acontecimentos desta época de 1930 e 1971, Romanelli (1978) ao analisar os dados estatísticos, percebeu que a expansão da escola, também se destacou por uma "oferta insuficiente", um "baixo rendimento interno" e além da escancarada "discriminação social".

Dessa forma, com o pensamento Darwinismo sobre as raças e a ampliação das matrículas, mas que não era ofertada de forma suficiente a todas as crianças em idade de frequentar a escola, poucos estudantes, principalmente das classes inferiores,

chegavam às séries seguintes, provocando um fracasso escolar ao longo do caminho, ou até mesmo reprovação.

Neste mesmo contexto a industrialização estava em pleno desenvolvimento, o que influenciou ainda mais, as mudanças nas práticas pedagógicas, assim relacionando as ideias trazidas pelo movimento da escola nova com as exigências provenientes do trabalho na indústria (SHIROMA; EVANGELISTA; MORAES, 2002).

No escolanovismo as metodologias eram baseadas na ideia de que estudantes são diferentes, o que não acompanhavam o ritmo de aprendizagem da maioria, como "anormais", atribuía esse fracasso a alguma anormalidade orgânica-biológica. De acordo com Patto (1996), com o tempo o termo "anormal", foi substituído por "criança problema", por passarem a entender que o fracasso não é devido as anormalidades, mas devido a um ambiente familiar desajustado, encontrado geralmente nas classes trabalhadoras.

Nesse sentido Patto (1996) ainda destaca que a classificação de raças, começa a cair a partir dos anos 60 e 70 do século XX, dando lugar ao termo de "culturas inferiores" para definir o local de onde vem as crianças desajustadas e problemáticas, que fazia parte da teoria da "carência cultural".

Nessa teoria, era considerada, que a causa principal do fracasso escolar, se dava porque os estudantes eram deficientes, por que estavam inseridas em ambientes precários que não favoreciam um desenvolvimento psicológico saudável adequado.



A Escola Nova começa a perder força na década de 1960, com a ascensão da Tendência Tecnicista de base produtivista, que tinha um olhar economicista para à educação, com o intuito de apressar o processo econômico. E foi neste cenário que no mesmo período foi promulgada a Lei nº 5692/1971 que garante o aumento da oferta do ensino básico para oito anos de modo a assegurar uma formação e a qualificação para diversos setores da classe trabalhadora no processo produtivo (SAVIANI, 2005).

Nessa perspectiva, Kingdon (1995, p. 109-110) afirma sobre ações governamentais que "situações passam a ser definidas como problemas quando começamos a acreditar que poderíamos fazer alguma coisa sobre elas. Problemas não são simplesmente situações ou eventos externos em si; existe também em elemento percentual, interpretativo". Assim as estatísticas tem um papel importante, e vale destacar que "estes indicadores ou estudos não determinam por eles mesmos se um problema existe ou não; tal determinação é uma questão de interpretação" (KINGDON, 1995, p. 91). Ou seja, é através de debates, que as questões a respeito do fracasso escolar, podem ser identificadas como um problema político.

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Nos dias atuais a instituição escolar está chegando a um alto grau de expansão da Educação Básica – Ensino Fundamental, mas o direito a escolarização de todos os estudantes, garantido através do artigo 205 da Constituição Federal Brasileira,

ainda necessita ser conquistado, porque ter uma escola em que se pode estar frequentando, não é garantia de que exista efetivamente uma educação para todos.

É necessário assegurar que o estudante se aproprie dos conhecimentos gerados pela sociedade, o término dos estudos de forma estruturada e organizada, pois só dessa maneira será capaz de cumprir seu real papel social. Sendo assim, a educação formalizada é uma ação social, que é formulada e estruturada com base nas carências da sociedade, é importante também perceber qual o papel social da escola pública hoje em dia.

Saviani (2013) acredita

> Que a função social da escola é a de propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam, o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rendimentos desse saber. As atividades da escola devem organizar-se a partir dessa questão (SAVIANI, 2013, p. 14).

Apesar de tudo isso, a escola nem sempre é um local agradável. Os educadores e estudantes muitas vezes não se sentem à vontade, pois é um local para pessoas quietas, compadecidas, o oposto do que são as crianças e adolescentes da atualidade, que são agitadas, tagarelas, vivas, animadas, agradáveis e entusiasmadas.

Vale lembrar que o papel da instituição escolar não é devido ao acaso do vínculo entre docente e discente, mas sim devido a todo o contexto-social. Em contrapartida não se pode deixar de lado a peculiaridade da instituição, porque ela é



simultaneamente produto da sociedade e apta a discutir e interferir nessa sociedade, já que ela ocupa-se com o desenvolvimento das gerações futuras. Por que a ação pedagógica propriamente dita, independentemente de ter atravessado todas as demandas já faladas no instante em que se passa no vínculo docente discente é independente e único.

Para que a instituição escolar tenha o reconhecimento que suas práticas favorecem o desenvolvimento e a construção do saber, ela precisa possibilitar a educação integral do estudante, isto é, compreender em suas metodologias os pontos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais dos envolvidos. E neste aspecto, vale ressaltar, que instituição escolar não pertence aos docentes e também não pertence aos discentes, ela pertence a toda a sociedade e precisa ser refletida e estruturada por todos os que estão ligados a escola.

A escola é um lugar com diversas responsabilidades, normas e preceitos a serem cumpridos, onde não se oferece o tempo que é preciso para fazer os questionamentos a respeito da educação, do conhecimento científico e do trabalho pedagógico.

Hunt (2011) ao fazer reflexões em relação ao propósito da instituição escolar diz que as escolas trabalham fundamentadas nas hipóteses que a aprendizagem pode ser exigida através de muitas maneiras de imposição, controle, gratificação e punições.

A escola como um sistema que admite a criança definir as etapas de ensino em que a criança deve estar baseando-se apenas na idade, é percebido pela autora como um a concepção

falsa, porém está é a crença que está enraizada, através da história, na sociedade atual.

No texto "Quando a Escola é de Vidro" a autora Ruth Rocha (2012) crítica esse modelo de educação homogêneo, pois ele indica que a instituição escolar tem a obrigação de padronizar seus estudantes de acordo com um modelo fixo por ela mesma, em favor da massificação, diz também ser impossível incluir ou aceitar alguns estudantes, mesmo que isto seja doloroso.

De acordo com Freitag (1984) a instituição escolar se ergue como uma organização indispensável para a formação da pessoa como individuo, da mesma maneira como se ergue o desenvolvimento da sociedade. A instituição escolar como organização social tem pressupostos e intenções, aplicando e reformulando os conhecimentos gerados pela sociedade.

Como local de aprendizagem e aquisição de conhecimento abrangem todas as vivências observadas na maneira de ensinar, acreditando que tudo é significativo na: dimensão cultural, cognitiva, afetiva, social e histórica, as quais estão colocadas no convívio e vínculo entre as diversas partes da escola.

Garantir o direito a educação formal de modo igual para que se tenha acesso a escola e possa permanecer nela através da educação pública e gratuita, de qualidade nos diferentes níveis escolares, é um dos grandes desafios da educação pública e gratuita, de qualidade nos diferentes níveis escolares, mesmo que já estejam garantidas por lei e estabelecido pela LDB – Lei 9394/90, onde indica as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996).

A função da escola, de acordo com Libâneo (2007) pode ser dividida em três grandes partes: A preparação para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico – informacional; formação para a cidadania crítica e participativa e formação ética.

Referente a primeira função da escola, ela precisa habilitar os estudantes para o mercado de trabalho, introduzi-lo na realidade das novas tecnologias, prepará-lo para o entendimento e utilização dos aparatos tecnológicos e também como desenvolver a sua construção sociocultural.

A segunda função tem como propósito a construção de um estudante preparado em exercer a cidadania, entender e utilizar os direitos de cada personagem da sociedade, ser questionador e colaborar com os sistemas de mudança social, dando sua opinião e envolvendo-se positivamente.

E por fim, a terceira função da escola busca uma construção ética, que envolva os valores morais, as concepções do quais são os limites entre o certo e o errado.

Nesta perspectiva, cabe as instituições escolares colocarem em prática o conceito de intersetorialidade, que na visão de Westphale Mendes (2000) representa a ligação entre todos os campos da sociedade que permitem a construção do estudante como um todo e, dessa maneira, a excelência do sistema educativo. Essa técnica de ligação intersetorial abandona o modo individualista do trabalho que na maioria das vezes é feito pela instituição escolar e frequentemente é ligado ao fracasso escolar.

A respeito do papel da escola Libâneo (2007) declara que a instituição escolar tem a obrigação de auxiliar os estudantes a



expandirem suas habilidades intelectuais e cognitivas diante de um complexo de desafios sociais que estão presentes na sociedade atual e que interferem na juventude.

Em seguida os educadores ao ministrarem suas aulas, precisam sistematizar os conteúdos considerando as peculiaridades de cada estudante, em razão da escola não poder mais exercer uma postura de "dona do saber", como acontecia em períodos históricos anteriores. Os estudantes entram nas escolas, possuindo conhecimentos prévios que foram adquiridos de diversas maneiras e em diversos contextos.

Baseando-se no entendimento da relevância do estudante no desenvolvimento de sua aprendizagem e funcionamento das instituições escolares, ainda é necessária uma reflexão a respeito do papel da escola em relação a separação que existe entre a escola baseada no estudante e baseada na aprendizagem.

Essa dicotomia é imprescindível de acordo com Nóvoa (2007) pois ao oposto do que se praticava, a escola precisa basear-se na aprendizagem.

> Há hoje [na escola] um excesso de missões. A sociedade foi lançada para dentro da escola muitas tarefas – que foram aos poucos apropriadas pelos professores com grande generosidade, com grande voluntarismo, o que tem levado em muitos casos a um excesso de dispersão, à dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse importante. Muitas das nossas escolas são instituições distraídas, dispersivas, incapazes de um foco, de definir estratégias claras. E quando se enuncia cada uma dessas missões ninguém ousa dizer que não são importantes. Mas a

> pergunta que se deve fazer é: a escola pode fazer tudo? É preciso combater esse "transbordamento". Tudo é importante, desde que não se esqueça de que a prioridade primeira dos docentes é a aprendizagem dos alunos (NÓVOA, 2007, p. 6).

O termo "transbordamento" é definido pelo autor como as atribuições exigidas às instituições escolares, tanto pela sociedade quanto pelo Estado, e que têm a necessidade de serem refletidas para que não fuja do principal objetivo da escola e dos professores que é o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

Neste sentido é preciso consolidar a escola voltada para a aprendizagem, levando em conta o estudante e o saber, como de essencial importância para o desenvolvimento do conhecimento e da aprendizagem significativa. Pois a aprendizagem não é possível sem a presença do estudante, sem levar em conta os modelos incorporados a eles, sem levar em conta sua situação social, suas sociabilidades, isto é, o seu ambiente de realidade (NÓVOA, 2007).

A GESTÃO ESCOLAR EM RELAÇÃO AOS DESAFIOS DA ESCOLA

Se baseando na hipótese do imenso valor que o trabalho do gestor tem em frente ao estimulo da melhoria do ensino, pelo melhoramento que é capaz de realizar e tem a obrigação de conseguir ao desenvolver dentro do processo educativo de forma ampla e integral.



Dessa forma se fortalece o trabalho colaborativo do quadro de funcionários técnico-pedagógico da instituição, o que a cada dia se torna mais imprescindível para a sociedade.

O ambiente organizacional, a determinação de ações prioritárias, como serão as relações professor-professor, professor-estudante, instituição escolar- comunidade, são alguns aspectos em que é possível citar dentro do cotidiano da escola e que são responsabilidade da gestão escolar.

De acordo com o exposto acima, nota-se que são muitos os desafios que precisam ser encarados pelos gestores, independentemente de ser atual, o maior deles ainda é garantir que os educadores se mantenham ainda motivados com o exercício da profissão e integrar a escola e comunidade em prol do desenvolvimento dos estudantes.

Gerenciar uma instituição escolar com o objetivo de assegurar uma educação de excelência é um dever importante da equipe gestora, como indica os artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o artigo 22 do Plano Nacional de Educação, onde destacam a fundamental relevância da construção de um Projeto Político Pedagógica de forma democrática.

No cotidiano escolar, um gestor ocupa maior parte do seu tempo tratando de responsabilidades administrativas; verificando merendas, supervisionando serviços de limpeza, fornecendo materiais escolares, conferindo as condições de carteiras, tratando com as famílias dos estudantes, observando a relação entre os colaboradores da escola e a comunidade.

O papel do gestor é muito mais do que cumprir tarefas democráticas ou de colocar em prática as leis. Os desafios



aparecem diariamente como por exemplo: manutenção e modernização da parte física da instituição; manter a disciplina entre o corpo estudantil para os estudos e para com os outros.

> A escola é uma instituição de natureza educativa. Ao diretor cabe, então o papel de garantir o cumprimento da função educativa que é a razão de ser da escola. Nesse sentido, é preciso dizer que o diretor de escola é antes de tudo, um educador antes de ser administrador ele é um educador (SAVIANI, 1996, p. 208).

Mais do que problemas internos e externos, os de caráter mais amplos são: a falta de valorização do corpo docente por parte das esferas políticas, obstáculos para a socialização do domínio e visão do patrimônio; estabelecer um pensamento democrático que seja consolidado nos diferentes contextos da sociedade; problemas em compreender o valor do domínio social.

Assim, dentro do contexto escolar é necessário que o gestor dê oportunidade de se discutir a respeito do plano curricular da instituição de ensino, do regimento da escola, do planejamento pedagógico, além das estratégias escolares. É preciso também monitorar os meios de avaliar a aprendizagem, sistematizar reuniões sobre as metodologias, estruturar os conselhos de classe e o envolvimento da comunidade no conselho escolar, em busca da melhoria da educação. "A grande função da gestão não é racionalizar objetivos pré-determinados, mas ser capaz de negociar, momento a momento, a pluralidade dos consensos" (BARROSO, 1992, p.38).



É dever da gestão ter discernimento para orientar e estabelecer as prioridades e apresentar a equipe soluções eficientes para os problemas diários, deixando claro que nem sempre a solução mais fácil é a mais apropriada a ser utilizada.

> A autonomia da gestão escolar evidencia-se como uma necessidade quando a sociedade pressiona a instituição para que promovam mudanças urgentes e consistentes, em vista daqueles responsáveis pelas ações, devem do ponto de vista operacional, tomar decisões rápidas para que as mudanças ocorram no momento certo e de forma efetiva, a fim de não se perder o momento de transformação (LUCK, 2010, p.62).

E nesta perspectiva Luck (2010) ainda destaca que:

> Não existe autonomia quando não existe a capacidade de assumir responsabilidade, isto é, de responder por suas ações, de prestar contas de seus atos, de realizar seus compromissos e estar comprometido com eles, enfrentando reverses dificuldades e desafios" (LUCK, 2010, p. 98).

É um enorme desafio para a gestão de uma instituição escolar exercer o cargo de liderança e levar para a escola a inovação, empreendedorismo e participação dentro da organização. Uma das responsabilidades da gestão escolar hoje em dia é analisar e superar as transformações, aprender a investigar, ponderar e encarar os desafios atuais.

Dessa forma, a gestão para administrar as transformações e estabelece-las precisam ter um entendimento a respeito

da existência de ameaças, para que dessa maneira possam afastar-se de prováveis erros, através de uma organização bem estruturada e participativa. Contudo, falhas e acertos passados são capazes de serem importantes para orientar as escolhas no futuro.

> A dedicação, a visão, os valores e a integridade que inspira os outros a trabalharem conjuntamente para atingir metas coletivas. [...] a liderança eficaz é identificada como a capacidade de influenciar positivamente os grupos e de inspirá-los a se unirem em ações comuns coordenadas (LÜCK et al. 2002, p.35).

Ou seja, a gestão que acontece de forma democrática precisa ser focada no melhor desenvolvimento de toda a comunidade estudantil, sendo neste sentido, de extrema importância o papel do gestor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo atualmente parra por diversas mudanças rapidamente, essencialmente no área tecnológica, e instituição escolar fazendo parte da sociedade vai se tornando uma reflexão de tais transformações em sua organização estrutural, em seu fundamentos, em seus valores e em suas práticas pedagógicas, com o intuito de contemplar às demandas educacionais que o mundo moderno requer.

A escola carrega a missão de equilibrar a visão conservacionista de transmitir o conhecimento acumulado as novas



gerações que já se tem a séculos e a visão transformadora da constituição de uma nova cultura. Para realizar essa missão com sucesso a instituição escolar necessita estar de acordo com a demanda da sociedade em mudança contínua, com o objetivo de ultrapassar a velha forma de educar que tinha somente o intuito de atender as demandas do capitalismo.

Acabar com a atividade estruturada da escola, não pode acontecer de maneira abrupta, porque o rompimento dessa visão sobre a educação tão enraizada se dá através da estruturação da sociedade civil que possua a ilusão de estabelecer uma sociedade excepcional, mais justa e democrática.

A trabalho de gestor escolar é cada vez mais utilizada em função das necessidades técnicas e burocráticas que preenchem toda a sua rotina e ocupa o tempo que poderia ser dedicado a reflexão, a oportunidades de socialização, a discutir sobre dificuldades da educação.

Nesta perspectiva, a principal inquietação da gestão escolar precisa ser a de atender os interesses e as demandas de grande parte da sociedade, em virtude de que a socialização da administração escolar precisa ter sinônimo de uma gestão promotora da colaboração efetiva da sociedade dentro da escola para que possa ter seus benefícios não só dentro de seu âmbito.



REFERÊNCIAS

AGUIAR, M, M, M. A gestão da escola e o processo ensino-aprendizagem. Revista.

BARROSO, João. Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. Lisboa: Instituição de Inovação Educacional, 1992.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

CARDOSO, T. F. L. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. Histórias e memórias da educação no Brasil. Petrópolis. Editora Vozes, 2004.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. Educ. Soc. (online). 2007. V.28. n.100. p.921-946. ISSN 0101-7330.

FREITAG, B. Escola, estado e sociedade. Ed. 5. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. Edição 4. São Paulo: Atlas, 2002.

HUNT, J. Escola pra quê? Revista Galileu. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2011.

KINGDON, J. W. Agendas, alternatives, and public policies. New York: Harper Collins College Publishers, 1995.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos, para que? Ed. 9. São Paulo: Cortez, 2007.

LUCK, Heloísa. Et al. A escola Participativa: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: DP AS, 2002.

LUCK, Heloísa. Gestão da Cultura e do clima organizacional da escola. Série Cadernos de Gestão. Petropólis: Editora Vozes, 2010.

NAGLE, J. A Educação na primeira república. In: PINHEIRO, P. S. O Brasil republicano. V. 2. Sociedade e instituições (1889-1930). Ed. 5. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.



NÓVOA, A. (Org.). Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. São Paulo: Sinpro, 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 25 de ago. de 2020.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar histórias de submissão e rebeldia. São Paulo. T. A. Queiroz, 1996.

PILETTI, N. História da educação no Brasil. Ed.6. São Paulo: Ática, 1987.

ROCHA, Ruth. Quando a escola é de vidro. Salamandra, 2012.

ROMANELLI, O. O. História da educação no Brasil (1930-1973). Petrópolis: Vozes, 1978.

SAVIANI, Dermeval. Saberes Implicados na formação do educador. In: Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da (Orgs.). Vl. 1. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Campinas: Revista Histeder on-line, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Ed. 11. Campinas: Autores Associados, 2013.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. Política Educacional. Ed. 2. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

WESTPHAL, M. F.; MENDES, R. Cidade saudável: uma experiência de interdisciplinaridade e intersetorialidade. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 34, n. 6, p. 47-61, 2000.



GESTÃO DEMOCRÁTICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A ESCOLA PÚBLICA

Vanessa Virgínia Aquilino da Silva

O objeto de trabalho desta análise foi a gestão democrática na escola pública. Ele apontou alguns questionamentos a respeito do desenvolvimento dos entendimentos e saberes para se superar os obstáculos oriundos da instauração do pensamento democrático dentro da escola, em virtude da ausência da capacitação dos sujeitos para atuarem no espaço escolar de forma democrática, assim como pela falta clareza nas metas pedagógicas orientadas. A efetuação das mudanças buscadas no campo do estabelecimento das práticas democráticas, em instituições de educação, necessita da colaboração e a capacitação plena dos atores por meio da sugestão de novos significados para as relações entre a escola e a comunidade escolar. A presença da conjuntura democrática estabelecida no ambiente escolar tende a ampliar a colaboração da unidade educacional perante a comunidade, no exercício forma concreto de sua função, com o objetivo de alinhar a teoria com a prática das atividades democráticas e do cumprimento da função social da escola.
Palavras-chave: Gestão Democrática. Desafios. Educação.



INTRODUÇÃO

O estabelecimento de um clima democrático no ambiente escolar envolve-se com muitas dificuldades que controlam a permanência desse processo, como por exemplo, a escassez de esforço coletivo e a nítida ausência do estabelecimento das metas pedagógicas a serem atingidas.

Assim, confiando na gestão democrática como uma exigência coletiva de excelência da educação em uma nova cultura organizacional, juntando teoria e prática, é que se procura esse caminho como alternativa de desenvolvimento na escola pública.

No campo da educação, no mundo contemporâneo, o tema da gestão democrática tem sido o centro de várias discussões, especialmente na escola pública, que constantemente contém uma gestão baseada em posturas conservadoras e tradicionais.

Desta forma, conferir uma nova filosofia de gestão envolve a finalização de padrões tradicionais e, de imediato, nos conduz à reflexão das perspectivas concernentes a gestão democrática. Neste campo de pensamento surgiu a interrogativa hipotética: Como a gestão democrática é implantada na escola pública e quais os seus desafios?

Ainda confiando na gestão democrática como um pré-requisito para o desenvolvimento coletivo da educação, constitui como objetivo geral deste fazer, possibilitar a construção de conhecimento sobre a gestão escolar e suas concepções como ferramenta para a sua participação autônoma, crítica e propositiva.



Assim, com o intuito de se alcançar este objetivo geral e com foco na gestão democrática no campo da escola pública, foram traçados os seguintes objetivos específicos: Compreender o processo de construção da Gestão Democrática na escola pública brasileira; ampliar o entendimento acerca dos instrumentos e elementos básicos da gestão democrática e analisar limites e possibilidades que permeiam a gestão democrática na escola pública brasileira.

Para tanto, adotou-se a pesquisa bibliográfica para a construção do trabalho, baseando-se nas concepções de Gil (2010): que entende a leitura como exploratória, aquela que tem o objetivo de identificar e selecionar as obras que efetivamente são interessantes para a pesquisa; a leitura como ato seletivo, um fazer categorizador dos materiais de acordo com os objetivos; a leitura como analítica, quando direciona as informações ao encontro do que se propõe; e por fim a leitura interpretativa, como aquela que relaciona as pesquisas realizadas com o questionamento levantado no início da pesquisa.

BASES HISTÓRICAS E LEGAIS

As mudanças de natureza social, política, econômica e cultural têm definido a sociedade contemporânea, diversas delas fundamentais, o que envolve imediatamente a educação.

No caso do Brasil, devido a transição política no final da década de 80, do século XX, e a intensa atuação de movimentos sociais atuou incisivamente para a quebra de vínculos com a



ditadura militar, que restringiu a voz do povo do Brasil por 20 anos (ROMANELLE, 1987; GERMANO, 2000).

A partir deste princípio, inicia-se um novo cenário político que possibilitou aos cidadãos e cidadãs a atuação plena na sociedade, permitindo a reivindicação livre e o voto para os atos políticos e decisão de escolha de seus representantes. Assim, um novo período histórico é vivenciado pelo povo brasileiro: a redemocratização do país, de acordo com Bastos (2001) “abriu uma perspectiva para resgatar o caráter público da administração pública”.

Neste mesmo período é oferecido a população por meio da Constituição (1988), a volta da possibilidade de decidir a respeito do presidente da república. Dessa forma é possível falar que o Brasil se libertará do poder militar para imergir nos descaminhos neoliberais.

> O novo texto constitucional tinha a missão de encerrar a ditadura, o compromisso de assentar as bases para a afirmação da democracia no país, e uma dupla preocupação: criar instituições democráticas sólidas o bastante para suportar crises políticas e estabelecer garantias para o reconhecimento e o exercício dos direitos e das liberdades dos brasileiros (SCHWARCZ, STARLING, 2015, p.488).

Este acontecimento transforma-se em registro dos resultados do governo, mostrando os padrões educacionais, um dos menos efetivos do mundo, retaliação contra professores, reproduzindo contra funcionários públicos e as ações privatistas.



Nesta época ainda, o modelo de uma gestão escolar baseada pela democracia foi percebida como parâmetro apropriado para cessar com a convenção de políticos para a indicação de gestores, fuga da concentração de recursos financeiros e o autoritarismo dos governos executivos e das respectivas secretarias de educação nas escolas. Este modelo de indicação de diretores era vinculada à burocracia estatal exercida na ditadura, fato observado por Arroyo (1983),

> [...] o diretor de unidade de ensino no sistema escolar público sempre foi um cargo de confiança do poder central ou local. Acompanhando a história da escola pública, observamos que ele sempre foi um dos mecanismos do jogo do poder e da barganha política. A figura do diretor era uma das peças importantes no controle dos docentes e da rede escolar (ARROYO, 1983, p.128).

Esses movimentos ocasionaram a abertura de instituições educacionais e a uma participação mais ampla da comunidade na vida escolar, visando o ingresso e a estabilidade de todos no sistema educativo.

A partir da Constituição Brasileira (1988), em seu artigo 206, inciso VI que a gestão democrática no Brasil foi legalizada como princípio legal, o que significava dizer que seria uma regra essencial aplicada pelas legislações a serem praticadas pelos brasileiros e também por seus governantes.

Ela começou a ser percebida no início da década de 1990, onde os debates sobre o modelo novo de gestão escolar passam a ter força e a serem debatidos em diferentes meios, como fóruns e congressos, o que acarretou na reformulação do texto da



Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9394/96) para regulamentação e legalização da gestão democrática como um modelo base para toda a rede pública educacional do Brasil.

O artigo 206 da Constituição Federal (1988) e no artigo 3º da LDB afirmam que o ensino público tem que ser aplicado em conformidade com os fundamentos da Gestão Democrática, que se justifica na própria legislação brasileira, onde "(...) O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino".

A maneira como esse preceito se efetiva foi normatizada nos artigos 14 e 15 da LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. A saber:

> Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.
> Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).



Deste modo, é responsabilidade de cada sistema de ensino adotar a gestão democrática. Já o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº13005/2014, com validade até 2024, prevê a estruturação e a concretização de uma política nacional de educação que se fundamente nos preceitos de participação e inibição de práticas autoritárias, ainda presentes na gestão de escolas públicas.

Assim a LDB cuidava do tema de maneira mais detalhada, sugerindo metas de grande poder às instituições no que se refere ao seu processo de autonomia e desburocratização.

> 24 – Desenvolver padrão de gestão que tenha com elementos a destinação de recursos para as atividades fim, a descentralização, a autonomia da escola, a equidade o foco na aprendizagem dos alunos e a participação da comunidade.
> 28 – Assegurar a autonomia administrativa e pedagógica das escolas e ampliar sua autonomia financeira para pequenas despesas de manutenção e cumprimento de sua proposta pedagógica (BRASIL, 2001).

Assim sendo, a gestão democrática tornou-se legal e obrigação educacional em todas as escolas da rede pública brasileira.



A NATUREZA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Na atualidade é possível perceber a necessidade de melhorias na educação brasileira. Com isso, a instituição escolar sofre mudanças devido a seu importante papel como local de apoio para o desenvolvimento do bem-estar e da cidadania.

As escolas são administradas através de seus diretores, de acordo com as diretrizes econômicas, políticas, estruturais, pedagógicas e sociais. Deste modo, a visão do diretor define os procedimentos e linhas de pensamento em que a escola vai se guiar para estruturação de suas metodologias. Associada a essa gestão, vem a democratização dessas escolhas, que está sendo muito debatida nos dias atuais.

Esse modo de administrar a escola é uma concepção de gestão que está em expansão, devido à possibilidade de trazer consigo avanços de grande importância para o sistema educacional brasileiro, pois conta com a participação de todos os participantes da comunidade escolar, desde a escolha do gestor escolar até o estabelecimento dos conselhos escolares que desempenham a função deliberativa e decisória.

> A democratização dos sistemas de ensino e da escola implica aprendizado e vivência do exercício de participação e de tomadas de decisão. Trata-se de um processo a ser construído coletivamente, que considera a especificidade e a possibilidade histórica e cultural de cada sistema de ensino: municipal, distrital, estadual ou federal de cada escola (BRASIL, 2004, p.25)



A prática da gestão democrática na educação é compreendida como a atuação legitima dos diversos ramos da comunidade escolar. Em atuação conjunta com pais, professores, estudantes e funcionários, a gestão direciona a estruturação, análise do projeto político pedagógico e organização dos recursos da instituição, ou seja, nas ações que precisam ser tomadas decisões a respeito da escola.

A respeito da gestão democrática o Plano Nacional de Educação (PNE) traz que "a gestão deve estar inserida no processo de relação da instituição educacional com a sociedade, de tal forma a possibilitar aos seus agentes a utilização de mecanismos de construção e de conquista da qualidade social na educação",

A atuação democrática da gestão é vista desde o instante em que o gestor coleta todas as informações com a comunidade escolar, direcionando os seus esforços para a construção de estratégias necessárias para garantir o ensino e a aprendizagem de maneira eficiente, melhorando a educação.

Considerando o significado etimológico da expressão "gestão democrática", onde a palavra gestão vem do latim "*gestio*" - ato de administrar, de gerenciar e a palavra democrática deriva de democracia e vem do grego "*demo*" - povo e "*kracia*" – governo, destaca-se a participação do povo no processo decisório que faz parte da gestão da escola.

É possível dizer que a administração da escola é o modo como as escolas são administradas e estruturadas, visto as chances de conduzir de forma mais eficaz os processos educativos.

Ao ser dada a visão democrática à gestão da escola, é preciso considerar a definição apresentada anteriormente, mas precisa-se associar o caráter de cooperação mútua, descentralização do poder, compreensão e percepção às peculiaridades a respeito dos processos educativos (demandas sociais, étnicas, religiosas, culturais, entre outras), assim como procurar expandir as capacidades dos comprometidos com a educação, para que dessa forma a instituição escolar possa contribuir com ideias e métodos de modo mais amplo.

> Gestão Democrática na escola pública é um processo por meio do qual decisões são tomadas, encaminhamentos são realizados, ações são executadas, acompanhadas, fiscalizadas e avaliadas coletivamente, isto é, com a efetiva participação de todos os segmentos da comunidade escolar (SEDUC, 2012, p.7).

No modelo de gestão democrática considera-se principalmente alguns pontos vistos como princípios democráticos, que são: a autonomia, a transparência e o pluralismo, que atribuem um aspecto de democratização à administração, o que contribui para o entendimento do pensamento desse modelo de gestão, descrevendo-a de modo mais explícito.

O planejamento participativo é um dos elementos que merecem mais destaque dentro do modelo de gestão democrática, como uma coisa que traz muitos subsídios. “A participação é condição básica para a gestão democrática. Uma não é possível sem a outra. É desse modo que a gestão democrática é concebida como projeto coletivo” (SEDUC, 2012, p.7).

Os processos e estratégias mais apropriados para as metodologias escolares e extraescolares são determinados no planejamento participativo, considerando a autonomia do processo decisório, para as decisões a serem definidas e os projetos sugeridos. No entanto, nota-se a existência de um problema associado à participação, em virtude dos aspectos políticos nas ações voltadas ao planejamento.

A participação efetiva na estruturação do planejamento é muito importante, uma vez que esta precisa ser baseada no processo de decisão e uso dos recursos e mecanismos eficientes para o alcance dos objetivos, sem passar dos limites e fixar o sentido democrático da gestão.

É preciso considerar sempre as melhores maneiras de possibilitar uma educação que pense na união da instituição escolar com a comunidade, transformando a escola em um lugar democrático em todas as suas esferas.

GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA

O contexto histórico em que se deu a gestão da escola pública, nos faz entender a falta organizacional em que está a educação nos dias de hoje. Ao analisar as mudanças mencionadas na história, observa-se que são os personagens da elite, os intelectuais e os governantes, que manipulam as ações no campo educativo, seja fazendo ou desfazendo as lutas educacionais através de normas e leis que asseguram beneficiar mais



quem está no topo da pirâmide, restando aos que estão em baixo uma pequena colaboração.

Devido ao domínio dos recursos financeiros, o cenário educativo brasileiro sofreu muitos desmandos, com a intenção apenas de mostrar ações e não efetivamente colocá-las em prática ou procurar solucionar seus problemas, como os índices de analfabetismo, a exclusão escolar, a repetência, os baixos salários dos educadores, dentre outros fatores.

Analogamente, busca-se uma escola funcione de forma a se organizar de forma a contemplar a participação da comunidade e não apenas da classe mais favorecida. Desta forma, a escola pública, de graça e de qualidade ano após ano vem cobrando mais participação, mas vão de encontro às políticas educacionais impostas que não estão de acordo com uma gestão efetivamente democrática.

No Brasil, o campo educacional - desde os primórdios - não está alinhado com as batalhas travadas pela sociedade. Leher (2002) explica que a Constituição Federal registrada em 1824, sugere que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”.

Essa orientação, de acordo com Leher (2002) não foi levada em consideração quando se tratou dos índios, negros libertos, crianças e adolescentes da base da pirâmide, impedidos de frequentar a escola de maneira legal, por se tratarem de pessoas com menos recursos, ou melhor dizendo, mesmo com a orientação da constituição, a escola só era utilizada pelas pessoas pertencentes as classes mais favorecidas.



Originalmente as instituições escolares não foram estabelecidas para atender as necessidades das crianças de classes mais baixas, dessa forma tinha a visão da classe dominante. As metodologias educacionais eram destinadas apenas a alfabetizar àqueles considerados cidadãos, ou seja, as crianças brancas.

Da mesma forma, a nobreza comandou o discurso e a prática da pedagógica na época do Império. A tirania militar estava carregada com as ideias da República começou a atuar por meio de um método passivo. A época do capitalismo que se seguiu após esse período, logo após a abolição da escravidão, conseguiu um lugar melhor e dessa forma surgiram às classes operárias.

As reivindicações não ouvidas na época do Império e no começo da República, desde o ano de 1870, começam de acordo com Leher (2002) a ser escutadas por meio das vozes da imprensa, que contavam com intelectuais como Silvio Romero e Manuel Bonfim, na luta por uma educação em harmonia com a cultura brasileira, onde a poesia e as línguas africanas tenham a oportunidade de ter lugar.

Investidas da população, como a revolução comunal no ano de 1871, que sugere os princípios de igualdade social e formação integral, que é um direito de todos, foi imediatamente arruinada por atitudes endurecidas. Após vários desdobramentos da educação, pouco mais de um século depois, esta fica em uma posição de subordinação ao entendimento do capital.

No entanto, fazem parte das políticas educacionais uma diversidade de interesses começando pelas orientações às instituições, passando pelos financiamentos que apoiam a compra de materiais e de qualificação, compreendendo também o



trabalho pedagógico, especificamente aqueles direcionados ao campo do trabalho educativo, até os planos gerais de educação.

De acordo com Cury (2002), as políticas educacionais se baseiam nas necessidades sociais e políticas, que não se adequam com as ideias particulares, que diversas vezes são entendidas como regra para o desenvolvimento dessas políticas.

As constantes maneiras de pressionar os novos atores sociais têm transformado as políticas da educação mais pluralizadas, ao se tratar das ações coletivas dos atores sociais alinhadas às demandas da cidadania.

No Brasil existe a disposição em se inovar, nas esferas políticas, com ações corajosas que se objetivam em reconhecer a colaboração dos cidadãos. Segundo Cury (2002), na estruturação dos conselhos de administração social, a escolha do destino das verbas, não passam de tratativas de mero cumprimento das leis já estabelecidas na Constituição Federal.

É possível que existam diversas maneiras de estabelecer as políticas educacionais, sendo a democracia uma delas, com o objetivo de garantir um Estado ético, transparente, forte e colaborativo. Cabendo a comunidade o compromisso de participar das situações político-sociais, procurando conhecê-las e percebê-las. Em suma, as instituições escolares precisam ter esse entendimento e disseminar a consciência da participação.

Ciavatta (2002, p.102) afirma que as ações sociais são educativas e quando estão no campo pedagógico existe política, da mesma forma ocorreria se fosse o contrário. E também ainda de acordo com Ciavatta (2002, p.102) “A educação pode não ser democrática, mas a prática da democracia é, em si, educativa”.



Assim a política educativa precisa ter como orientação essencial a democracia.

Com o exercício da gestão democrática, aparece a oportunidade de derrubar o autoritarismo consolidado nas práticas educacionais dentro das instituições escolares. Sugerir uma gestão democrática para a escola é garantir a autonomia à instituição, que de acordo com Paro (2004, p.11) "significa em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses da comunidade".

Esta ação concretizar-se-á através das conquistas dos envolvidos, mediante as ações gradativas de transformação na ação de autoridade dentro da instituição. Uma vez que as transformações na atividade de autoridade dentro da escola são concretizadas através do peso das conquistas adquiridas pelas características dos envolvidos.

A preparação desses atores da escola é um ponto importante da ação democrática na escola e quanto a isso Freire (2004) verifica que:

> Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o melhor trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente (FREIRE, 2004, p.7).

Em resumo, entende-se que para a construção da gestão democrática, se faz necessária a participação dos cidadãos no

próprio processo de formação do conselho escolar, pois algumas características precisam estar presentes, como a democrático-cidadã e requer uma construção humana permanente dependente da ação consciente e intelectual das pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões realizadas nesta pesquisa destacam que as práticas de gestão escolar, divulgadas na escola pública, acabaram com um modelo de gestão burocrática, transformando-a para um padrão mais flexível.

A escola pública mostra-se como um âmbito de reprodução da demanda de trabalho, pois revela-se como um ponto essencial para o entendimento social através do caminho ideológico. Nesta perspectiva, caracteriza-se a procura pela racionalização da atividade, porque a ação realizada pela instituição escolar foi comparada à criação de um produto aleatório.

Com a ineficiência da organização burocrática, existiu a demanda pela descentralização administrativa o que gerou mais autonomia as instituições educacionais públicas e responsabilização da comunidade, contudo, esta ampliação da colaboração e a autonomia dos atores que fazem parte da escola estão longe de compreender as bases legais da gestão democrática.

Nesta perspectiva, a autonomia da instituição e a participação democrática acabam somente como expressão legal. Concluindo ainda que a declaração de Araújo e Castro (2011, p.103) diz que o padrão da gestão com o papel de diretor, que foi

direcionado pelas agências internacionais não são capazes de ultrapassar o padrão de gestão burocrática que prevalecia nas instituições educacionais "como prognosticaram os apologistas do livre mercado" percebendo que existiu a mudança desta em uma burocracia maleável.

Entende-se que a gestão participativa e democrática é uma ideia a ser estruturada, através da tomada de decisões e orientações, a favor da evolução social. Portanto, vale ressaltar que o trabalho da gestão de uma instituição escolar como caráter democrático precisa ser supervisionado e orientado pelo gestor, pois os profissionais mais capacitados para essa tarefa são eles, tanto quando se trata de lidar com os educadores, quanto quando se trata de lidar com a relação entre o estudante e o conhecimento a ser desenvolvido.

Vale ainda destacar, que através dessa pesquisa, fortalece-se o desejo de se aprofundarem as investigações em relação ao tema e se anseia se propalar propostas e/ou opções que deem a oportunidade de exercer a gestão democrática nas escolas públicas do Brasil.



REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S.; CASTRO, A. M. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n70/v19n70a06 .pdf. Acesso em: 08 set. 2020.

ARROYO, M. A administração da educação é um problema político. Revista Brasileira de Administração da Educação. p. 122-129. Porto Alegre: 1983.

BASTOS, João Baptista (Org.). Gestão Democrática. Ed. 2. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Brasília: Planalto do Governo, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao?Constituicao.htm. Acesso em: 20 de ago. de 2020.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]. Brasília, DF. V.134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL. Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001. Dispõe sobre o plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172. Acesso em: 20 de ago. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Gestão da educação escolar. v.5. Brasília: UnB, CEAD, 2004.

BRASIL. Lei Federal nº 13005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Planalto do Governo, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 de ago. de 2020.

CIAVATTA, M. Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro / Organizado por Osmar Fávero, Giovani Semeraro. Petrópolis: Vozes, 2002.

CURY, C. R. J. Democracia e construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro / Organizado por Osmar Fávero, Giovani Semeraro. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, P. apud NAVARRO, I. P. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania / elaboração Ignez Pinto Navarro et al. Brasília: MEC, SEB, 2004.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. Edição 5. São Paulo: Atlas, 2010.



LEHER, R. Democracia e Construção do Público: no pensamento Educacional Brasileiro. Ed. 2. Petropólis: Vozes, 2002.

PARO, V. H. Gestão Democrática da Escola Pública. Ed. 8. São Paulo: Editora Ática, 2004.

ROMANELLE, Otaiza de Oliveira. História da educação do Brasil (1930/1973). Petrópolis: Vozes, 1987.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloísa Murgel. Brasil: Uma Biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SEDUC. Conselho Escolar. Ed.3. Teresina, 2012.



ÍNDICE REMISSIVO

ORG.
Ivana **LIMA**
Mabel **PETRUCCI**



REFLEXÕES PEDAGÓGICAS

Soluções para a Mata Norte de Pernambuco

ISBN 978-65-994375-2-6

Editora Oiticica